



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

# **Promoção da leitura e da escrita através de materiais didáticos no ensino pré-escolar**

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

2021, Raquel Alexandra Lopes Pereira



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Raquel Alexandra Lopes Pereira

Promoção da leitura e da escrita através de materiais didáticos no ensino pré-escolar

Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico,  
apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para  
obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Arguente: Professora Doutora Isabel Sofia Calvário Correia

Orientador: Professor Doutor Pedro Balaus Custódio

Maio de 2021

## **Agradecimentos**

Após a conclusão deste trabalho de investigação, apercebi-me de que não teria sido possível a realização do mesmo sem o apoio e incentivo de várias pessoas, nomeadamente das que me acompanharam neste longa caminhada. Assim, não posso deixar de agradecer e de demonstrar o meu carinho por todas elas.

Aos meus pais, um agradecimento muito especial por todo o amor, apoio, incentivo e força que me deram ao longo da minha formação, pois nunca deixaram de acreditar em mim.

Às minhas amigas, por todos os momentos bem passados, pelo carinho, pelo companheirismo e pelas risadas que vivenciamos ao longo deste percurso. Sem vocês não teria sido igual.

À Patrícia por ter sido uma excelente colega de estágio e por me ter apoiado incondicionalmente em todas as situações.

Ao meu orientador, Professor Doutor Pedro Balaus Custódio, pela disponibilidade, orientação e ajuda prestada durante a realização desta investigação.

Muito obrigada a todos!

## **Promoção da leitura e da escrita através de materiais didáticos no ensino pré-escolar**

**Resumo:** O presente relatório intitulado de “Promoção da leitura e da escrita através de materiais didáticos no ensino pré-escolar” surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e tem como finalidade a obtenção do grau de Mestre.

É desde muito cedo que as crianças começam a ter contacto com a leitura e a escrita. Como tal, sabe-se atualmente que as crianças antes de frequentarem o ensino formal já possuem conhecimentos (conceções) sobre estas competências, uma vez que resultaram de situações vivenciadas. Assim sendo, o educador tem o papel crucial de criar ambientes educativos ricos em linguagem escrita que serviam de ponto de partida para a literacia. Para o efeito, o educador deve, na sua prática, utilizar ferramentas que permitam criar oportunidades de as crianças interagirem com a escrita e a leitura, de forma a promover as mesmas.

Neste sentido, este documento irá centrar-se na importância de promover a leitura e a escrita no ensino pré-escolar, com o recurso a materiais didáticos apelativos, lúdicos e manipuláveis.

Para a investigação será utilizada uma metodologia de cariz qualitativo, pelo que os instrumentos de recolha de dados utilizados foram a observação participante, os registos descritivos e os registos fotográficos.

Por fim, com a análise dos dados pretende-se realizar uma reflexão referente à temática enunciada anteriormente.

**Palavras-chave:** Crianças, Educação Pré-Escolar, Leitura, Escrita, Materiais Didáticos.

## **Promotion of reading and writing through didactic materials in preschool education**

**Abstract:** This report entitled “Promotion of reading and writing through didactic materials in preschool education” appears within the scope of the Preschool Education and Primary School Teaching Masters Program, and aims to obtain the master degree.

It is from an early age that children begin to have contact with reading and writing. As such, it is now known that children, before attending formal education, already have knowledge (conceptions) about these skills, since they are a result of life experiences they went through. Therefore, the educator has the crucial role of creating educational environments rich in written language, which aim to constitute a starting point for literacy. To this end, the educator should use tools that allow the creation of opportunities for children to interact with writing and reading, in order to promote these skills.

In this sense, this document will focus on the importance of promoting reading and writing in preschool education, using appealing, playful and manipulative teaching materials.

For the investigation, a qualitative methodology will be used. The instruments used to collect data were participant observation, descriptive records and photographic records.

At last, through the data analysis, it is intended to carry out a reflection regarding the theme stated above.

**Keywords:** Children, Preschool Education, Reading, Writing, Teaching materials.

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>4</b>
<b>Capítulo I - O papel da linguagem oral na aquisição da escrita e da leitura no ensino pré-escolar .....</b>	<b>5</b>
<b>Capítulo II – A abordagem da leitura e da escrita no ensino pré-escolar .....</b>	<b>9</b>
2.1. O que é a escrita? .....	9
2.2. Concepções infantis sobre a escrita .....	9
2.3. A aquisição da linguagem escrita no ensino pré-escolar .....	12
2.4. O que é a leitura? .....	17
2.5. Concepções infantis sobre a leitura .....	18
2.6. A aquisição da leitura no ensino pré-escolar .....	21
2.7. Leituras partilhadas .....	26
2.8. O papel do educador enquanto mediador do processo de aprendizagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar .....	30
2.9. Organização do espaço para promover a leitura e a escrita .....	34
<b>Capítulo III – A importância dos materiais didáticos na educação pré-escolar .....</b>	<b>40</b>
3.1. O jogo didático .....	41
<b>PARTE II - COMPONENTE PRÁTICA .....</b>	<b>44</b>
<b>Capítulo IV – Contextualização do Estudo .....</b>	<b>45</b>
4.1. Caracterização da instituição .....	45
4.2. Caracterização do grupo .....	46
4.3. Organização do espaço e materiais .....	49
4.4. Rotina .....	51
<b>Capítulo V – Problemática .....</b>	<b>53</b>

5.1. Identificação da problemática .....	53
5.2. Pertinência do estudo .....	53
5.3. Objetivos do estudo .....	55
<b>Capítulo VI - Metodologia .....</b>	<b>56</b>
6.1. Natureza do estudo .....	56
6.2. Instrumentos utilizados.....	58
<b>Capítulo VII – Intervenção .....</b>	<b>59</b>
7.1. Descrição das atividades .....	59
<b>Capítulo VIII - Análise dos dados.....</b>	<b>64</b>
8.1. Apresentação e análise dos dados .....	64
8.2. Discussão dos dados.....	64
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>68</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>72</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>77</b>

### **Lista de abreviaturas**

1. IA – Investigação-ação
2. OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar



## **INTRODUÇÃO**

## **Introdução**

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Coimbra e foi implementado no estágio da unidade curricular de Prática Educativa I, em contexto de Jardim de Infância. Este teve a duração de treze semanas e realizou-se com um grupo de crianças com as idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos de idade.

O tema desta investigação surgiu do facto de eu, enquanto futura educadora de infância, achar pertinente explorar os aspetos ligados à aquisição da leitura e da escrita, uma vez que estão ou deveriam estar presentes no quotidiano de todas as crianças em idade pré-escolar. No entanto, não me cingi apenas a este assunto e quis aliar os materiais didáticos, uma vez que na minha ótica são excelentes recursos para motivar e captar a atenção das crianças, o que poderia facilitar a promoção de ambas as competências enunciadas anteriormente.

No que concerne à Educação Pré-Escolar, esta é uma etapa muito importante na vida das crianças, visto que é nesta altura que se promovem estratégias de aprendizagem para que estas consigam estruturar o seu pensamento e as suas ideias. Todavia, é através de vivências que a criança se vai desenvolvendo e aprendendo, permitindo que a mesma realize a aquisição da linguagem escrita e da leitura. Para o efeito, o educador deve ser capaz de motivar e incentivar as crianças, através de ambientes educativos ricos e estimulantes que contenham recursos lúdicos e apelativos, assim como tenham a presença de materiais escritos, para que estas possam contactar com a escrita e a leitura de forma prazerosa. Como tal, todos estes momentos devem ser desenvolvidos num clima lúdico e funcional, como é expectável acontecer no Jardim de Infância, para que se constituam em acontecimentos de verdadeiro prazer e não de obrigação e que permitam encorajar a emergência dos comportamentos leitores.

Desta forma, o educador para além de promover o gosto por ler e escrever, deve procurar despertar a criança para a importância e as funções da leitura e da

escrita, integrando todas as áreas de conteúdo de forma articulada e globalizante e, assim, facilitar a emergência da linguagem escrita e da leitura.

De acordo com Fernandes (2003), é importante que se ofereça uma Educação Pré-Escolar de qualidade, no que diz respeito à abordagem da leitura e da escrita, para que as crianças possam atingir, no futuro, o sucesso educativo e o bem-estar social, sendo determinante neste processo o papel do educador.

No que concerne ao presente documento, o mesmo foi dividido em duas partes distintas. A primeira parte refere-se ao *Enquadramento Teórico* e visa descrever o tema geral, tendo em conta os conceitos e as teorias apresentadas por diversos autores que se dedicaram ao estudo desta temática. Neste sentido, irei abordar as definições de escrita e de leitura, as concepções infantis em relação a ambas e como se procede a aquisição destas duas competências. Para além disso, explorarei as leituras partilhadas, o papel do educador enquanto mediador do processo de aprendizagem da leitura e da escrita e a organização que o mesmo deve fazer do espaço para conseguir promover estas áreas de conteúdo. De igual modo, focar-me-ei no papel da linguagem oral na aquisição da escrita e da leitura. E por último, mas não menos importante, a importância que os materiais didáticos têm na educação pré-escolar.

Na segunda parte, intitulada de *Componente Prática*, será apresentada a investigação efetuada no decorrer do estágio, na valência de Jardim de Infância. Além de que será contextualizado o estudo em questão, assim como a problemática e a metodologia. De seguida, passar-se-á à descrição das atividades realizadas e à sua respetiva análise.

Por último, seguem-se as considerações finais, onde refletirei acerca da minha investigação e no que esta contribuiu para a minha formação profissional.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **Capítulo I - O papel da linguagem oral na aquisição da escrita e da leitura no ensino pré-escolar**

O Homem já falava antes de ter inventado a escrita. Contudo, foram precisos milhares de anos de linguagem oral para o Homem desenvolver uma maneira de registar essa mesma linguagem oral de uma forma organizada, através de um código, como é a escrita. E neste caso, também as crianças precisam de saber expressar-se oralmente antes de aprenderem a fazê-lo por escrito. (Viana, 2002)

Neste sentido, sabe-se atualmente que a linguagem oral é considerada a primeira forma de socialização da criança. A mesma permite que esta tenha acesso, antes mesmo de aprender a falar, a valores, crenças e regras, adquirindo determinados conhecimentos essenciais ao seu desenvolvimento. É através da linguagem que recebemos, transportamos e armazenamos informação e usamo-la para comunicar com o mundo e com as pessoas que nos rodeiam, organizar e reorganizar o nosso pensamento. Como tal, a linguagem oral tem um papel fundamental na interação do ser humano com o meio e consequente formação de vínculos.

Seguindo esta linha de pensamento, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), referem que “as competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança. Estas competências são transversais e essenciais à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios, já que são ferramentas essenciais para a troca, compreensão e apropriação da informação. Por outro lado, esta transversalidade leva também a que todas as áreas contribuam igualmente para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem” (Ministério da Educação, 2016, p.60).

Tendo em conta que “a oralidade precede a linguagem escrita e funciona como factor facilitador da aprendizagem da leitura” (Viana, 2002, p.19), torna-se pertinente abordar a relação entre estas duas formas de linguagem. Assim sendo, Rebelo (1990) refere que durante muito tempo a leitura e a escrita eram consideradas dois aspetos opostos da linguagem, ou então duas interpretações da comunicação por meio da

linguagem. Porém, os estudos mais recentes mostraram que não se trata propriamente da mesma linguagem, ainda que entre o oral e a escrita existam contactos estreitos.

Desta forma, “a escrita e a fala são duas estruturas superficiais da linguagem ligadas à estrutura profunda por sistemas hierarquizados de regras” (Smith, 1980, p.55, citado por Rebelo, 1990, p.95). Todavia existe diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita ao nível da superfície, uma vez que na escrita distinguem-se palavras que não é possível distinguir oralmente fora do contexto, como por exemplo as palavras homófonas. Por outro lado na escrita detetam-se facilmente as palavras mal ortografadas numa dada frase.

A leitura e a escrita são duas competências diferentes com características próprias, nas quais não se pode considerar que a escrita é um simples decalco da fala ou que ler é semelhante a escrever. Ou seja, “a língua escrita é uma aquisição nova que se desenvolve a par da língua oral, em que o principiante para vencer as dificuldades encontradas vai encarar soluções de acordo com a natureza do fenómeno” (Rebelo, 1990, p.97). E a leitura “constitui um processo complicado que tem origem na simples descodificação grafofonémica e prossegue no seu aspecto mais abrangente de atribuição de um significado a esta descodificação. Este sentido, da sílaba até à palavra, deverá, através precisamente do acto de leitura – verdadeira extracção de sentido -, alargar-se à atribuição de um significado à frase e a seguir ao texto considerado na sua globalidade” (Rigolet, 1997, p.25, citado por Rebelo, 1990, p.97).

De facto, a leitura representa um dos aspetos do desenvolvimento da linguagem desde o nascimento da criança.

Portanto, é de ressaltar que a aprendizagem da linguagem oral, da escrita e da leitura deve ser vista como um processo contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal. Pois a linguagem oral desempenha, cada vez mais, um papel crucial na educação pré-escolar, uma vez que se encontra no centro da comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes.

Neste seguimento, quando as crianças ingressam no jardim de infância, já possuem um certo domínio da linguagem oral, mas não dominam o código e as

estruturas da língua. Deste modo, um dos grandes objetivos do ensino da linguagem no jardim de infância é ajudar a criança a desenvolver progressivamente a sua competência linguística através de interações com o educador, com as outras crianças e com outros adultos.

Uma vez que o nosso sistema alfabético é complexo, a criança necessita de adquirir capacidades de reflexão sobre a linguagem oral que utiliza. É preciso ajudá-la a analisar a linguagem oral e a aceder ao princípio alfabético que codifica e rege a linguagem escrita. A criança precisa de ser levada a compreender que, apesar da linguagem oralizada surgir de forma autónoma relativamente à escrita, existe uma relação de grande proximidade entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Pois, “a linguagem escrita enquanto representação da linguagem oral está intimamente ligada à própria oralidade e exige a capacidade de descontextualização do discurso oral o que requer controlo e uma reflexão constante sobre o conhecimento do oral” (Sim-Sim, 2006, p.139).

Como tal, “embora a entrada no mundo dos sons da fala se inicie muito cedo, só muito mais tarde a criança vai ser capaz de identificar consciente e voluntariamente as unidades de som dessa mesma língua. Esta identificação é, contudo, essencial para que ela aprenda a ler e a escrever” (Sim-Sim, 2010, p.116). Para além disso, aprender a ler implica aprender a correspondência entre os sons da língua e a sua representação gráfica, ou seja, as letras (Sim-Sim, 2010). E “é essa correspondência, materializada no chamado princípio alfabético, que as crianças têm que descobrir antes mesmo de aprenderem as características e os nomes das letras” (Sim-Sim, 2010, p.116).

Dado que o jardim de infância apresenta um papel fundamental no desenvolvimento da competência linguística e da linguagem escrita das crianças, o mesmo é considerado um local privilegiado onde estas podem brincar e ao mesmo tempo aprender através de rimas, canções, contos, lengalengas, trava-línguas, acompanhados por gestos e repetições que ajudam as mesmas a fixar as construções sintáticas e as fórmulas gramaticais próprias de um discurso mais enriquecido. É de igual forma frequente, nestes espaços, a audição de histórias (contadas e lidas), uma vez que as crianças gostam de ouvir narrativas. Este é um meio eficaz para levá-las a aprender, prestar atenção a pormenores e a conservar a atenção por períodos de tempo

cada vez mais alargados (Sim-Sim, 2010). É ainda importante referir que “quanto mais rico e diversificado for o léxico da criança, mais possibilidades terá de compreender o que lhe dizem (...), e maior será a sua capacidade para antecipar o que ouvirá” (Sim-Sim, 2010, p.115). Pois, segundo Viana (2002) “se as nossas normas de falar/ouvir são determinadas pelos modelos que temos de falantes/ouvintes, as nossas normas de ler/escrever são, por sua vez, influenciadas pelos modelos que temos de leitores/produtores de texto” (p.52).

Posto isto, “um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao/a educador/a criar as condições para que as crianças aprendam. Entre estas, salienta-se a necessidade de criar um clima de comunicação em que a linguagem do/a educador/a, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças. As reformulações e questionamento por parte do/a educador/a podem dar um importante contributo para a expansão do vocabulário e o domínio de frases mais complexas” (Ministério da Educação, 2016, p.61).

O educador deve, de igual forma, promover momentos de diálogo em grupo ou individualmente, uma vez que “o nível de desenvolvimento da linguagem oral da criança vai condicionar a sua iniciação na linguagem escrita” (Moniz, 2009, p.73).



## **Capítulo II – A abordagem da leitura e da escrita no ensino pré-escolar**

### **2.1. O que é a escrita?**

A “escrita é uma representação da linguagem oral que, por sua vez, representa o real” (Sim-Sim, 2010, pp.115-116).

Neste sentido, “entende-se por escrita, no sentido mais singelo, o acto ou efeito de escrever ou de redigir; representação da língua falada por meio de signos gráficos; conjunto de signos num sistema de escrita (cuneiforme, chinesa); código de representação gráfica da linguagem por meio de sinais materiais visíveis (escrita ideográfica, hieroglífica, fonética) por exemplo, sistema de signos gráficos ou de outra maneira para representar qualquer coisa” (Oliveira, 2011, p.20).

Reis (2019) menciona que “a escrita não é um procedimento destinado apenas para a fixação da palavra, mas também dá acesso ao mundo das ideias, permite apreender o pensamento e fazê-lo atravessar o espaço e o tempo” (p.11).

Por fim, “a escrita serviu desde sempre para comunicar pensamentos, sentimentos, informações e a ela estão associadas práticas sociais e culturais específicas” (Martins, 1996, p.19).

### **2.2. Concepções infantis sobre a escrita**

“As crianças desde cedo vão-se questionando e colocando hipóteses sobre a escrita, as suas características, as suas utilizações, em que contextos funciona, as regras que as regem, etc. Vão assim começando, elas também, a produzir as suas escritas, que podem surgir como imitação de outras ou por sua própria criação, por vezes com características muito particulares, diferentes das formas e regras convencionais” (Mata, 2008, p.33).

Deste modo, antes da entrada para a escola, as crianças pensam sobre aquilo que a escrita representa, ou seja, constroem concepções acerca da natureza da linguagem escrita a partir de múltiplas situações de interação com a escrita que se encontram presentes nas suas vidas quotidianas. E são essas concepções que as crianças em idade pré-escolar têm relativamente à linguagem escrita que apresentam uma grande importância na aprendizagem da escrita e da leitura.

Sabe-se atualmente que o conhecimento das concepções infantis sobre a linguagem escrita é fundamental para se compreender as formas como as crianças vão integrando o ensino da leitura e da escrita, visto que aquilo que cada criança pensa acerca da natureza da linguagem escrita vai interagir com aquilo que lhe é ensinado.

Neste sentido, quando as crianças tentam imitar a escrita dos adultos, fazendo garatujas, formas parecidas com letras, ou sequências de letras a que atribuem significados, estão muitas das vezes a tentar escrever listas de compras, legendar desenhos, ou até mesmo escrever cartas. No entanto, se o educador/adulto aceitar e valorizar as tentativas de escrita e conversar com a criança acerca do que ela quis dizer, traduzir a garatuja para uma escrita correta e incentivá-la a escrever mais, está a ajudá-la a aprender a escrever.

Martins e Niza (1997), num dos seus livros, apresentam as primeiras concepções sobre a linguagem escrita:

1. As crianças consideram, inicialmente, que a linguagem escrita é uma forma de representar a realidade, tal como o desenho ou as imagens. Para elas a linguagem escrita não representa a linguagem oral;
2. As crianças consideram que num texto escrito não há necessariamente correspondência entre letras espacialmente ordenadas e sons temporalmente ordenados. A um espaço na escrita não corresponde um tempo na fala;
3. As crianças consideram, inicialmente, que se podem fazer várias leituras de um texto, podendo até ler-se mais do que aquilo que está escrito.

Resumidamente, para as crianças, a escrita representa os objetos, as pessoas, os animais e não a designação dos objectos, das pessoas e dos animais. Consideram, por exemplo, que as palavras que reenviam para objetos pequenos, se escrevem com menos

letras do que aquelas que reenviam para objetos grandes. As crianças, apesar de serem capazes de escrever o seu nome pensam que não sabem escrever o nome de uma outra criança que se chame exactamente como elas. O nome está indissociado de cada pessoa. E nas suas tentativas de escrita as crianças procuram, muitas vezes, reproduzir o tamanho do objeto representado ou a importância que atribuem à pessoa cujo nome tentam escrever. (Martins & Niza, 1997)

Mas a partir do momento em que consideram que todas as letras ou palavras que para elas constituem um dado texto estão escritas, a sua ordenação é-lhes indiferente. Inicialmente, as crianças não consideram a linearidade da linguagem escrita: transpõem para a linguagem escrita as estratégias que utilizam quando interpretam imagens ou fazem desenhos. Frequentemente, as crianças, após saberem escrever correctamente o seu nome, experimentam escrevê-lo alterando a ordem das letras, ou escrevendo-o em espelho. O importante para elas é que todas as letras do seu nome estejam escritas, mas a posição relativa dessas letras não lhes interessa. (Martins & Niza, 1997)

Como tal, a escrita implica uma leitura literal, ou seja, só se pode ler o que está efetivamente escrito. Muitas vezes, quando as crianças já escrevem corretamente o seu nome próprio, consideram que nele se pode ler quer o seu nome próprio, quer o seu nome e os seus apelidos. Estas concepções iniciais sobre a linguagem escrita vão-se transformando à medida que as crianças têm oportunidade de interagir com o escrito em múltiplas situações. Os educadores podem desempenhar a este nível um papel decisivo. Quando escrevem à frente das crianças o que estas dizem, quando vão pronunciando as palavras à medida que as vão escrevendo, quando lêem apontando da esquerda para a direita o que escreveram, quando propõem às crianças que reconstituam um texto conhecido a partir das palavras que o compõem, os educadores estão a ajudar as crianças a evoluir nas suas concepções. É pois, progressivamente, e em interação com a linguagem escrita que as crianças vão descobrindo as suas propriedades, ou seja, que esta representa a linguagem oral e que é linear e literal. (Martins & Niza, 1997)

Estas concepções iniciais sobre a linguagem escrita vão-se transformando à medida que as crianças têm ocasião de interagir com a escrita em múltiplas ocasiões.

Concluindo, atualmente, dá-se cada vez mais importância às tentativas de escrita que as crianças fazem antes do início do ensino formal, visto que é a partir desses primeiros esboços de escrita que as crianças podem ser ajudadas a construir novos conhecimentos sobre a linguagem escrita.

### **2.3. A aquisição da linguagem escrita no ensino pré-escolar**

Desde muito cedo que as crianças sentem a necessidade de comunicar por escrito as suas vivências, histórias e opiniões pessoais. Como tal, nos dias de hoje, é raro encontrar uma criança que não tenha tido contacto com o código escrito quando entra para o jardim-de-infância, assim como não tenha idealizado, precocemente, variadas concepções acerca da escrita e da sua funcionalidade. Estes conhecimentos e concepções vão sendo construídos à medida que as crianças vão contactando e interagindo com a escrita. Assim, as crianças vão questionando e colocando hipóteses sobre as características da escrita, as suas utilizações, em que contextos funciona, as regras que as regem, entre outros aspetos formais. Segundo Mata (2008), o facto de a criança contactar, desde cedo, com a linguagem escrita é bastante benéfico para a mesma, uma vez que “o seu conhecimento sobre as funções da leitura e escrita vai-se estruturando e tornando-se cada vez mais complexo e multifacetado, descobrindo quando, como e com que objectivos a linguagem escrita é utilizada” (p.14). A mesma autora refere que um dos papéis importantes do jardim de infância na aprendizagem da linguagem escrita é o de fomentar um envolvimento precoce das crianças com a escrita a fim de explorarem, utilizarem, experimentarem, compreenderem e descobrirem as características da escrita e da sua utilização.

A descoberta e aquisição da funcionalidade da linguagem escrita é essencial no processo de aprendizagem da criança. É através desta descoberta que a criança constrói os sentidos e as razões para querer aprender a ler e a escrever. Neste sentido, Martins e Niza (1998) afirmam que o interesse que a criança vai evidenciando relativamente à linguagem escrita varia em função da qualidade, da frequência e do valor das atividades que são desenvolvidas por aqueles que convivem com esta. Ou seja, a criança envolve-

se na utilização da linguagem escrita porque vê os outros a escreverem, então vai desenvolvendo a sua própria perspetiva sobre o código escrito. Este envolvimento vai ajudá-la a desenvolver uma perspetiva sobre o que é a escrita e quais as suas funções. E neste caso, com a exploração irão aperceber-se de que os suportes de escrita variam no seu conteúdo consoante a sua função. Da mesma forma, Martins e Niza (1998) mencionam que “a criança vai apropriando-se das várias funções que a escrita pode desempenhar e vai percebendo que cada uma delas corresponde a um determinado suporte com o seu próprio conteúdo e função” (p.30). Deste modo, existem seis funções que a linguagem escrita pode desempenhar, nomeadamente: ler/escrever para obter/comunicar uma informação de carácter geral – texto informativo (ex: jornal, revista, etc.); ler/escrever para obter/memorizar e transmitir uma informação precisa ou dados concretos – texto enumerativo (ex: índice, lista telefónica, etc.); ler/escrever para seguir/dar instruções – texto prescritivo (ex: receita de culinária, instruções de construção de um objecto, etc.); ler/escrever por prazer e sensibilidade estética; texto literário (ex: história, poesias, etc.); ler/escrever para aprender/estudar e partilhar conhecimentos – texto expositivo (ex: livro temático, enciclopédia, etc.); ler para rever um escrito do próprio – não corresponde a nenhum tipo de texto mas é uma acção que decorre sempre após qualquer escrita. (p.30)

Algumas das investigações de Ferreiro e Teberosky (1979) e de Ferreiro (1988), divulgam que “as conceptualizações das crianças sobre linguagem escrita evoluem ao longo de um processo durante o qual as crianças vão reformulando o seu pensamento acerca da linguagem escrita” (Martins, Mata & Silva, 2014). Isto é, a progressão da criança na apropriação da escrita passa por algumas fases. Inicialmente, as explorações são pontuais e pouco sistemáticas. Então, as crianças começam por escrever garatujas, formas tipo letra ou mesmo algumas letras, procurando representar as características gráficas que já identificam na escrita. Só gradualmente começam a atribuir uma mensagem ao que escrevem, resumindo-se esta a um nome ou palavras isoladas. Todavia, com a descoberta de mais letras e convenções, as crianças vão diversificando a sua escrita e esta vai evoluindo, podendo atingir etapas onde já existe uma preocupação de relacionar a representação escrita com a mensagem oral. (Mata, 2008)

Nesta perspetiva, pensava-se, até recentemente, que só era possível pedir às crianças que escrevessem ou lessem depois de já terem sido alfabetizadas. No entanto, sabe-se, nos dias de hoje, que não é bem assim, visto que a criança tenta imitar a escrita do adulto através de garatujas, formas parecidas com letras ou sequências de letras às quais atribui significado (Martins & Niza, 1998). Logo, “nenhuma criança urbana de 6 anos começa a escola de 1º grau na mais completa ignorância acerca da linguagem escrita” (Ferreiro, 1990, p.100). Assim sendo, coloca-se a hipótese de que a maioria das crianças chegue à escola a saber ler ou escrever.

Martins (1993) confirma esta ideia ao mencionar que “durante muito tempo pensou-se que as crianças não sabiam nada sobre leitura-escrita antes de serem escolarizadas. Tal ideia repousava na seguinte crença: pensava-se que a aprendizagem não podia fazer-se sem ensino; portanto, se antes dos seis anos não tinha havido ensino sistemático da leitura e da escrita, não podia haver aprendizagem. Ora, sabe-se hoje, que a aprendizagem e o ensino não são a mesma coisa. (...) A aprendizagem supõe uma construção activa, criativa e única por parte dos que aprendem. Assim, cada um apropria-se dos diferentes saberes, como a leitura, de maneira única, independentemente dos métodos pedagógicos utilizados” (citado por Niza, 2002, p.45). Já Vygotsky (1988) tinha dito que se ensina a criança a desenhar letras mas não se ensina a linguagem escrita. Neste contexto, não se sabia muito bem como é que a criança realmente pensava.

Neste seguimento, torna-se fulcral entender porque foram tão importantes as teorias de Piaget e Vygotsky na aprendizagem da linguagem escrita. Começando por Piaget, este referiu que a criança é ativa na construção do seu conhecimento e que a progressão deste dá-se através de conflitos cognitivos. Por outras palavras, a criança perante um objeto que desconhece (conflito cognitivo) vai agir sobre o mesmo e realizar uma acomodação para o assimilar. Existem determinados momentos evolutivos em que esta acomodação se realiza com sucesso. Em relação a Vygotsky, o mesmo realça a importância de se conhecer a “pré-história” da linguagem escrita, de modo a apreender os conhecimentos que a criança possui antes de entrar para a escola, bem como a importância de se agir na Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP). A criança ao interagir com um adulto ou com um par mais competente, beneficiará de uma

capacidade de resolver problemas mais avançados do que seria individualmente. Portanto, as crianças devem sentir necessidade de ler e escrever, da mesma forma que falar e para isso, a linguagem escrita deverá ser ensinada como uma atividade cultural de forma natural e não como uma habilidade motora que se torna numa imposição. (Machado, 2008)

Atualmente, os conhecimentos e concepções que as crianças possuem e vão construindo sobre a linguagem escrita são muito importantes. Torna-se premente identificá-los e compreendê-los para se poder agir de forma adequada, para que as crianças possam aprender a escrever sem qualquer dificuldade. É através das produções escritas que a criança realiza experimentações individuais, que nos permitem compreender e analisar os conhecimentos e as concepções da mesma, de modo a evidenciar regularidades, modos de diferenciação e características particulares. Esta análise pode ser feita ao nível do aspeto gráfico (caracteres utilizados, orientação, entre outros) como também dos aspetos conceptuais (conceptualizações). Conforme Mata (2008), “procura-se caracterizar as hipóteses conceptuais (ideias e concepções) que sustentam as suas produções escritas, a sua natureza, as suas características e os processos de construção que lhes estão subjacentes (como acham que se escreve, como fazem para escrever, etc.)”. Para além disso, “a identificação dos aspectos figurativos pode-nos dar alguma informação sobre o tipo de características perceptivas/gráficas de que a criança já se apercebeu relativamente à escrita. Contudo, só pela identificação das características conceptuais conseguimos compreender a forma como a criança interpreta e integra todos os conhecimentos e características que atribui à escrita. Os aspectos figurativos conseguem-se identificar por uma observação da produção escrita” (p.33).

Os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1984) foram pioneiros no estudo sobre a natureza das hipóteses conceptuais sobre a linguagem escrita. Posteriormente, seguiram-se os trabalhos outros autores, autores estes que acreditam que a evolução do processo de aprendizagem da escrita passa por quatro níveis distintos, sendo eles:

- 1.º Nível - Escrita pré-silábica: a criança utiliza letras, pseudoletra ou números para escrever. A escrita pode ter semelhanças com o objecto referido (hipóteses quantitativa do referente). Ao escrever frases, a criança

não apresenta espaços entre as palavras e a quantidade de grafemas utilizados para escrever uma palavra ou uma frase é próxima. A mesma palavra é escrita com grafemas diferentes ao encontrar-se isolada ou inserida numa frase. Não existe verbalização antes nem durante a escrita. Faz uma leitura global. Quando se lhe pede que indique as palavras de uma frase, a criança pode recusar-se a fazê-lo ou assinala de uma forma vaga. Não respeita a ordem das palavras na frase e pode assinalar no mesmo lugar palavras diferentes;

- 2.º Nível - Escrita silábica: a criança utiliza uma letra para representar uma sílaba. Varia as letras da mesma palavra e de palavra para palavra. Para escrever uma frase pode escrever silabicamente todas as palavras sem as separar ou utilizar uma letra para representar uma palavra. Por vezes, a mesma palavra é escrita de maneiras diferentes conforme o momento em que surge na frase. A criança pode escrever unicamente os substantivos, mas também os verbos e os artigos. A verbalização é feita antes ou durante a escrita. A leitura das palavras assim como a das frases é silábica. Para indicar as palavras na frase pode haver coerência entre o pedido e o assinalado. Quando não escreve o verbo nem os artigos, recusa-se a indicá-los ou mostra os substantivos como se as outras palavras fizessem parte deles. Aparecem duas contradições: a quantidade mínima de letras (três) e a escrita de monossílabos; e a comparação da sua escrita com a dos adultos (esta tem mais letras);
- 3.º Nível - Escrita com fonetização: a escrita pode ainda ser silábica, no entanto a escolha das letras para representar as sílabas já não é aleatória;
- 4.º Nível - Escrita alfabética: a criança já escreve mais ou menos uma letra por cada fonema, está quase correcta porque existe o problema da ortografia (a criança ainda não conhece as regras ortográficas). (Machado, 2008)

Concluindo, para Rebelo (1993), “as fases da aprendizagem da escrita constam, em linhas gerais, os mesmos elementos que nos da leitura: ordenamento e junção de letras para formar palavras, relevância dada à acentuação e junção de letras para formar



palavras, relevância dada à acentuação e pontuação, aplicação de regras ortográficas” (p.49).

## 2.4. O que é a leitura?

“A palavra “leitura” deriva do latim – *lectura* – (‘lição’) e consiste na “acção de decifrar o que está escrito, o que está representado por signos gráficos (...) acto de apreender o conteúdo de uma mensagem escrita (...) maneira como cada pessoa compreende, interpreta um texto, uma obra, um acontecimento, em função de determinados códigos, princípios, teorias, ideologias (...) acção de decifrar quaisquer sinais que foram traçados com a intenção de representar alguma coisa ou aos quais se atribui alguma significação” (Casteleiro, 2001, p.2245).

Neste sentido, para Pocinho (2007) por “*leitura* entende-se o processo interactivo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo”. A mesma refere ainda que “a extracção do significado e a consequente apropriação da informação veiculada pela escrita parecem constituir os objectivos fundamentais da leitura, dependendo o nível de compreensão atingido do conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e do tipo de texto em presença” (p.8).

Da perspectiva de Sequeira & Sim-Sim (1989), “a leitura consiste num processo activo, autodirigido por um leitor que extrai do texto (considerado aqui não só como uma página escrita, mas também como combinações de imagens, diagramas, gráficos, etc.) um significado que foi previamente codificado por um emissor” (p.7).

Para além disso, a leitura pode ser considerada como “a construção de novos significados através de conceitos já possuídos pelo leitor.” (Tinker & McCullough, 1962, p.13)

Por último, a leitura consegue ainda ser vista como “o processo de compreender o significado da linguagem escrita. Para os que sabem desfrutá-la, ela constitui uma experiência prazerosa que ilumina mundos de conhecimentos, proporciona sabedoria,

permite conectar-se com autores e personagens literários que jamais conheceríamos pessoalmente e apropriar-se dos testemunhos dados por outras pessoas, tempos e lugares. Vista assim, sem dúvida, a leitura constitui a realização académica mais importante na vida dos estudantes.” (Alliende & Condemarín, 2002).

## **2.5. Concepções infantis sobre a leitura**

A leitura é um processo gradual e complexo e, tal como a escrita, não se desenvolve espontaneamente, necessitando de ensino directo e intencional.

Porém Downing (1987, p.183, citado por Martins & Niza, 1998, p.80) acredita que “a aprendizagem da leitura (e da escrita) pode ser considerada como um resultado natural quando a criança está exposta a um meio global no qual a comunicação através da linguagem escrita é funcional.”

No entanto, à semelhança do que acontece com a escrita, o conhecimento das ideias e concepções precoces que as crianças desenvolvem sobre a leitura, as suas funções, comportamentos e estratégias de leitores, são de extrema importância. Este conhecimento permite compreender este processo complexo e, ainda, ajudar a proporcionar as melhores condições e apoios essenciais ao seu desenvolvimento.

Neste caso, quando as crianças tentam, frequentemente, atribuir significado a diversos textos escritos, estão a surgir os seus comportamentos de leitor. Estes iniciam-se muito cedo, quando as crianças começam a aperceber-se da escrita e a compreender que lhe é atribuído um significado, uma mensagem. Como tal, vão pondo em hipótese o que está escrito em embalagens de produtos, em letreiros, em cartazes, em livros de histórias, entre outros. Ou seja, esta compreensão vai-se construindo gradualmente, em situações diversas, sendo estas mais ou menos estruturadas.

Ainda assim, “estas crianças não estão verdadeiramente a ler, mas sim a antecipar o conteúdo da mensagem contida quer nas embalagens, quer no livro, a partir de alguns indicadores contextuais, e a imitar alguns comportamentos de leitor, que vêem nos outros que os rodeiam. Apesar de não saberem ler, já se aperceberam de um

conjunto de aspectos importantes para a descoberta e desenvolvimento de competências de leitura” (Mata, 2008, p.66).

Por isso, quando o educador aceita estas tentativas de leitura, conversa com a criança sobre o que pode estar escrito numa embalagem, num letreiro, num cartaz ou num livro e confronta-a com as hipóteses do que está efetivamente escrito, está a ajudá-la a aprender a ler. (Martins & Niza, 1997)

Mata (2008), na sua brochura d'A *Descoberta da Escrita* menciona que as conceções das crianças em relação à leitura se podem agrupar em três questões:

- **Que mensagem?**

As crianças vão-se apercebendo de que, em diferentes suportes, a escrita pode ter funções diversificadas, e com o tempo entendem que o tipo de mensagem associado também é diferente. Este conhecimento fará com que as crianças possam, mais tarde, antecipar o conteúdo de uma mensagem, ler mais rapidamente, compreender melhor e deter mais informação.

No entanto, ainda que por vezes as crianças já consigam identificar onde está escrito e para que serve, nem sempre conseguem associar o tipo de mensagem ao respetivo suporte. Para isso, é essencial que contactem com diferentes tipos de mensagens e reflitam sobre isso, que os utilizem em situações concretas e também nas suas brincadeiras. Gradualmente, irão aperceber-se da função e da mensagem específicas de cada tipo de suporte.

- **Como se lê?**

Desde muito cedo que as crianças, ao observarem os adultos a lerem, começam a aperceber-se de algumas características do ato de leitura: a postura, o olhar para o texto, as explorações que se fazem com os olhos, a voz ou os movimentos dos lábios. As crianças podem estar mais atentas a uns indicadores ou a outros. Todavia, existem crianças que não concebem a leitura sem voz, portanto, para elas, a leitura silenciosa é só estar a olhar e não a ler.

As observações que fazem dos outros e as imitações que as crianças vão fazendo nas suas brincadeiras são essenciais para a compreensão do ato de ler e das suas características. Estes conhecimentos que vão adquirindo só se vão estruturando e desenvolvendo se as crianças tiverem contactos diretos, diversificados e sistemáticos com situações em que observam ou interagem com alguém que lê.

Para além destes comportamentos associados ao ato de leitura, existem outros, mais ligados às estratégias de leitura empregues e que decorrem das conceptualizações que as crianças têm sobre a linguagem escrita. Assim, quando as crianças estão perante um texto e o querem “ler” podem recorrer a estratégias muito diferentes, sendo umas mais elaboradas do que outras, umas baseando-se exclusivamente em indicadores contextuais (situação ou imagem) enquanto outras são sustentadas em características do próprio texto ou mesmo indicadores linguísticos.

- **O que se lê?**

Uma vez que as crianças desenvolvem conceptualizações sobre a linguagem escrita, as suas características e funcionamento, isso leva-as a desenvolver conceções sobre o que se pode e não pode ler.

Esses critérios podem, então, ser quantitativos (referentes à quantidade de letras ou “formas tipo letra” utilizadas), qualitativos (respeitantes à variedade das letras ou “formas tipo letra” utilizadas) ou estarem relacionadas com o reconhecimento e identificação das letras do alfabeto.

Por exemplo, se o educador/adulto perguntar a crianças em idade pré-escolar se a sequência IMLATD se pode ler, é muito natural que digam que sim, pois todos os critérios estão contemplados: são todas letras, em quantidade superior a duas letras e não existem letras iguais umas perto das outras. Por outro lado, se perguntarmos se IT se pode ler, algumas dirão que não, porque só estão duas letras, enquanto outras poderão dizer que sim, porque são diferentes ou porque são letras e com letras pode-se ler.

Por fim, tal como foi mencionado anteriormente, nos dias de hoje, dá-se cada vez mais importância às tentativas de leitura que as crianças fazem antes do início do

ensino formal, dado que estas só desenvolvem as suas concepções quando se envolvem em tarefas em que têm oportunidade de reflectir, quer sobre as finalidades da leitura, quer sobre as suas características, critérios e convenções subjacentes.

## **2.6. A aquisição da leitura no ensino pré-escolar**

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 1991, pp.11-12).

A leitura é, principalmente, o processo de compreender o significado da linguagem escrita. Esta constitui uma experiência prazerosa, para quem sabe desfrutá-la, que “ilumina mundos de conhecimentos, proporciona sabedoria, permite conectar-se com autores e personagens literários que jamais conheceríamos pessoalmente e apropriar-se dos testemunhos dados por outras pessoas, tempos e lugares” (Allende & Condemarín, 2002, p.5). Todavia, para Goodman (1967), a leitura é como um jogo de adivinhações em que “a leitura eficiente não resulta de uma precisa percepção e identificação de todos os elementos, e sim da habilidade de seleccionar a menor quantidade possível de chaves produtivas, necessárias para dar a solução correta à adivinhação desde a primeira tentativa” (Ferreiro & Palacio, 1988, p.61). Para além disso, o mesmo autor refere que “ler é obter sentido do impresso, obter sentido da linguagem escrita” (Ferreiro & Palacio, 1988, p.69).

A aprendizagem da leitura é um processo muito complexo e contínuo, que não se desenvolve naturalmente, carecendo de ensino direto e intencional. No entanto, as crianças fazem aprendizagens sempre que são confrontadas com algo que lhes pareça útil e com sentido e que pensem que são capazes de aprender. Assim, o processo de emergência da leitura é um processo que se desenvolve em paralelo com o da emergência da escrita.

À semelhança do que apurámos para a escrita, também o conhecimento das ideias e concepções precoces que as crianças desenvolvem em torno da leitura, as suas funções, comportamentos e estratégias de leitores, são de extrema relevância. Pois, este conhecimento permite não só a compreensão deste processo complexo, como ajuda, igualmente, a proporcionar as melhores condições e apoios essenciais para o seu desenvolvimento. Assim, “quando as crianças começam a procurar atribuir significado aos símbolos escritos, estão a emergir os seus comportamentos de leitor. Estes iniciam-se muito cedo, quando as crianças começam a aperceber-se da escrita e a compreender que lhe é atribuído um significado, uma mensagem. Esta compreensão vai-se construindo pouco a pouco, em situações diversas, sendo umas mais e outras menos estruturadas” (Mata, 2008, p.66).

Desta forma, sabe-se atualmente que as crianças antes de entrarem para a escola já possuem um conjunto de conhecimentos e representações sobre a leitura, o que demonstra que pensaram na linguagem oral, na linguagem escrita e na relação entre ambas. Ou seja, as crianças ao contactarem diariamente com a leitura e a escrita nas mais variadas situações, vão adquirindo conhecimentos que as vão fazer refletir e construir hipóteses sobre o seu significado e funcionamento. Torna-se, deste modo, premente levar a criança a perceber a leitura como uma forma de comunicação, assim como tomar consciência da quantidade de objetivos que a leitura pode possuir. DGEBS (1992) menciona que “para que a criança aprenda a ler, é fundamental que ela perceba, em primeiro lugar, a natureza do acto de ler e aquilo para que serve – as suas funções e objectivos” (p.21). Neste seguimento, Martins (1996) refere que a aprendizagem da leitura implica que as crianças descubram as intenções comunicativas da linguagem escrita e do princípio alfabético do nosso sistema de escrita. Elas precisam de compreender que existe um sistema de correspondência entre a linguagem escrita e a linguagem oral e de que forma a escrita alfabética codifica a linguagem oral. O desenvolvimento da consciência dos sons da linguagem, especificamente da consciência fonémica tem um papel importante na aprendizagem da leitura, já que esta consciência é necessária para se poder pensar nas relações entre linguagem escrita e linguagem oral.

Como o Português é uma língua de escrita alfabética aprender a ler implica aprender a correspondência entre os sons da língua e a sua representação gráfica, ou seja, as letras. Neste sistema de escrita é assumido como princípio que as unidades mínimas de som da fala são representadas por grafemas, sendo o alfabeto o conjunto de letras com os quais é possível representar graficamente todos os sons de uma língua. É essa correspondência, materializada no chamado princípio alfabético, que as crianças têm que descobrir antes mesmo de aprenderem as características e os nomes das letras. Na perspetiva de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), o código alfabético obriga apenas à compreensão de que a linguagem escrita representa a linguagem oral, como também de que as letras são exatamente os fonemas. Na perspetiva de Pocinho (2007) para que as crianças aprendam a ler num sistema alfabético como o nosso, é essencial que estas sejam capazes de analisar foneticamente as palavras, visto que o alfabeto representa foneticamente a fala. Os futuros leitores terão de ter consciência de que “a escrita é regida pelo princípio da correspondência entre unidades sonoras e unidades gráficas” (Sim-Sim, 2006, p. 140), e que ler implica não só reconhecer e nomear as letras, como também juntá-las.

Tendo em conta o que foi referido anteriormente relativamente à capacidade de distanciar os sons da fala e de isoladamente os identificar, podemos designá-la de consciência fonológica. Vários autores defendem que a consciência fonológica se desenvolve antes da aprendizagem da leitura, sendo um bom preditor dessa mesma aprendizagem, sem no entanto rejeitarem que a aprendizagem da leitura pontencializa o desenvolvimento da consciência fonológica. No que concerne à relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura, podemos concluir que:

- A aprendizagem da leitura influencia o desenvolvimento da consciência fonémica;
- Não é a aprendizagem da leitura de um qualquer sistema de escrita que leva ao desenvolvimento da consciência fonémica mas sim a aprendizagem da leitura de um sistema alfabético de escrita;
- A aprendizagem da leitura não é a única via para desenvolver a consciência fonémica, sendo o seu impacto na aprendizagem da leitura maior quando as relações entre fonemas e letras são explicitamente ensinadas;

- A consciência fonémica parece ser um bom preditor da aprendizagem da leitura;
- A consciência silábica pode desenvolver-se independentemente da aprendizagem da leitura, embora possa ser igualmente influenciada, ainda que em menor grau, pela aprendizagem da leitura;
- A consciência fonológica pode desenvolver-se através de programas de treino prévios ao ensino formal e desempenhar um papel importante na aprendizagem da leitura. (Martins, 1996)

Resumindo os pontos referidos, podemos afirmar que a aprendizagem da leitura de uma língua alfabética pressupõe a ativação de capacidades fonológicas já presentes, como tal, estas constituem um elemento facilitador da aprendizagem da leitura e por sua vez desenvolvem-se a partir desta mesma aprendizagem. (Martins, 1996)

Outro fator importante no processo de aquisição da leitura é a prática de leitura de histórias, enquanto atividade regular na rotina da criança, visto que esta promove a valorização da mesma, as interações e partilhas de ideias, o desenvolvimento de conceções e vivências, bem como o prazer a ela associado.

Para que isto se suceda é necessário que o educador estimule todo este processo de aprendizagem desde muito cedo, de maneira a garantir o desenvolvimento cognitivo e da consciência metalinguística da criança em idade pré-escolar. Este deve ainda preparar a criança para a leitura através de tarefas em que esta tenha de contactar com materiais orais e escritos. Como tal, Sim-Sim (2010) expõe que “a sedução precoce pelo escrito assenta nas experiências de partilha de leitura que a criança vivencia quando o adulto criou o hábito de lhe ler. Esse hábito enraíza-se tão mais fortemente quanto mais é alimentado por rotinas de tempo e de lugar” (p.117).

Sim-Sim (2010) descreve que quanto mais atrativa for a leitura, mais presos estarão o ouvinte e o leitor; quanto mais interessados estes estiverem, maior se tornará a revelação do que está escrito, mais tempo será consumido a pensar no que se leu e a explorar o livro lido. É por isso que é importante criar rotinas de leitura em voz alta no jardim de infância, uma vez que estas rotinas devem obedecer a espaços próprios e a momentos certos e deverão integrar atividades que estimulem a antecipação do que se



vai ler, o diálogo sobre o que se leu e a preocupação de habituar a criança a ouvir histórias cada vez mais longas, interrompidas no momento mágico em que o adiar para o dia seguinte a continuidade da narrativa amarra o pequeno leitor ouvinte à continuação da leitura. É assim que nasce o desejo de querer saber ler.

Alliende e Condemarín (2002) enumeram algumas sugestões/procedimentos, de muitas, para motivar a leitura nas crianças, entre as quais:

- Fazer com que as crianças vejam os pais e os professores a ler em diferentes situações;
- Percorrer com elas livrarias e olhar, folhear ou comprar livros;
- Colocar à disposição das crianças, variado material de leitura com gravuras atrativas;
- Ler histórias em voz alta com boa entoação e entusiasmo;
- Consultar livros, dicionários, enciclopédias ou outro material quando as crianças fazem perguntas;
- Comentar as leituras, em especial as notícias jornalísticas, um livro interessante ou um artigo de revista;
- Dramatizar histórias ou lendas através da mímica, teatro de bonecos, marionetas e jogos dramáticos. Fazer com que as crianças participem;
- Ler as partes de cada uma das histórias para que memorizem o texto;
- Contar às crianças histórias, lendas ou narrações que os adultos liam quando pequenos e que os impressionaram de tal modo que ainda se lembram delas;
- Fazer com as crianças jogos linguísticos como adivinhações, expressões difíceis de falar, rimas, poemas e fazer notar que estão em determinado livro;
- Ler para as crianças as instruções para a utilização dos jogos e até mesmo para realizar determinada receita culinária.

Por fim, podemos assegurar que “quando se estimula e apoia a criança a saber o que é ler, quando se lê, repetida e sistematicamente para a criança, demonstrando, naturalmente, como se pega no livro, qual a atitude, os gestos e movimentos que

acompanham o ato de ler, está-se a contribuir para a aquisição de uma série de conhecimentos/procedimentos a que, de outro modo, a maior parte das crianças não teria acesso, facilitando, como consequência, a emergência e o gosto pela leitura” (Magalhães, 2016, p.21). Assim sendo, “a aprendizagem da leitura é, também, o resultado de milhares de interações com o mundo da escrita, das imagens e dos sons. Ela acontece tanto mais eficazmente quanto maior for o “convívio” da criança com os livros, as histórias e o material da escrita em geral” (Marques, 1991, p.6).

## **2.7. Leituras partilhadas**

Os livros presentes na biblioteca de uma sala de jardim de infância, permitem ao educador enriquecer o repertório de contos, lendas ou poemas que o mesmo pode narrar para as crianças de forma pessoal ou ler da maneira como aparecem nos livros. Todavia, existe algumas diferenças entre “contar uma história” e “ler uma história”, principalmente no que diz respeito aos efeitos provocados nas crianças e nas atividades que podem surgir a partir desse momento.

Alliende & Condemarín (2002) mencionaram que quando se conta histórias:

- Estabelece-se uma comunicação visual direta com as crianças. Estas ouvem e olham diretamente para a expressão do rosto, os gestos e a entoação do educador. Tudo isto ajuda a compreender melhor o conteúdo e esclarece os termos e as expressões de difícil compreensão;
- A narração fica mais rica uma vez que são incorporados novos elementos e porque se adaptam termos e ações ao ambiente cultural dos ouvintes;
- O adulto narra a história com graça e com entoação, de maneira a que as crianças vão assimilando um bom modelo de expressão oral.

Os mesmo autores referiram que quando se lêem histórias:

- Estabelece-se uma relação emotiva que permite que as crianças associem a leitura a um momento de comunicação agradável com os adultos;
- As crianças percebem que as palavras escritas têm significados e familiarizam-se com um vocabulário que inclui termos mais abstratos e mais variados, que, por sua vez, envolvem novos conceitos. As crianças também adaptam-se a orações mais complexas, que não são utilizadas na fala coloquial ou familiar;
- As crianças familiarizam-se com o manuseamento dos livros (como se pega, como se viram as páginas, etc.); desenvolvem habilidades de leitura, como observar o deslocamento das palavras da esquerda para a direita, diferentes formas de letras e palavras; captam as características próprias dos textos escritos (a sua estabilidade, a vinculação do texto com a imagem, as suas diferenças com a linguagem oral, etc.);
- O adulto como lê com clareza, entusiasmo e expressividade, proporciona um bom modelo e estimula na criança o interesse pela leitura.

As leituras partilhadas definem-se como uma leitura gratificante em que a criança escuta e observa o educador a ler com fluência e expressividade, enquanto é convidada a seguir a leitura do texto num lugar confortável e agradável na sala. No jardim de infância, esta atividade é feita, por norma, com recurso a livros em formato grande, de forma a serem lidos e observados diante de um grupo de crianças. Estes livros devem ser de conteúdos divertidos, e se possível, previsíveis.

Os momentos de leitura partilhada devem ser descontraídos, para que se possa dar realce ao prazer e à apreciação dos conteúdos dos contos, lendas ou poemas, contudo, ao terminar os comentários ou a leitura do livro, o educador deve iniciar um tempo de discussão e de perguntas sobre o texto lido. E a participação nessas rotinas de leitura oferece um contexto social rico, que é responsável pelas diferenças significativas no desenvolvimento da linguagem escrita.

Quando se lê regularmente para as crianças, desde muito cedo, as mesmas começam a demonstrar um crescente prazer na experiência. Os seus níveis de atenção aumentam, os seus repertórios de histórias favoritas amplificam e elas começam a pedir que as histórias sejam lidas várias vezes. Através dos sons e ritmos de uma linguagem rica, de ilustrações coloridas e interessantes, da constante estimulação das suas imaginações e do facto de reviverem essas experiências de maneira antecipada, estas desenvolvem muito cedo altas expectativas em relação aos livros como uma fonte de satisfação pessoal que não se encontra de outra maneira. Para além disso, aprendem a manipular fisicamente os livros e usam-nos nas suas brincadeiras espontâneas. (Alliende & Condemarín, 2002)

A participação em atividades de manipulação de materiais e de leituras partilhadas estimula as crianças a desenvolverem as suas preferências de livros, bem os critérios para a sua seleção.

Este tipo de atividade tem como objetivos recriar dentro da sala de aula as experiências de leituras em casa; introduzir as crianças no mundo da literatura infantil; desenvolver nas crianças a habilidade de ouvir, aumentando, como consequência, a sua capacidade de atenção; desenvolver os seus gostos estéticos por meio da valorização das ilustrações dos livros; enriquecer os seus vocabulários e as suas utilizações das estruturas gramaticais e textuais; contribuir para introduzir as crianças com naturalidade na aprendizagem da linguagem escrita; e desenvolver amor pelos livros. (Alliende & Condemarín, 2002)

Para atingir estes objetivos, Teberosky & Colomer (2003) sugeriram algumas propostas de situações que podem ser aplicadas no jardim de infância, nomeadamente:

- Incorporar a leitura em voz alta no calendário semanal;
- Incluir a leitura como parte das rotinas escolares, de modo que as crianças saibam onde se sentar, o que fazer, como se comportar e em que momento vai acontecer a leitura;
- Preparar um lugar confortável e alegre na sala;
- Escolher as histórias segundo critérios de extensão, ritmo, nível de vocabulário e de conceitos;

- Repetir as leituras de um mesmo livro. A repetição facilita a compreensão, a memorização de palavras e a reconstrução da história pela criança;
- Preparar a leitura com apresentações sobre o conteúdo, o título e o autor;
- Envolver as crianças em perguntas e discussões;
- Promover as condutas de simulação de leitura;
- Estimular a reconstrução oral;
- Propor a reescrita de textos-modelo;
- Oferecer-se como modelo de leitor para as crianças;
- Promover a possibilidade de escolha de livros, para que as crianças desenvolvam as suas preferências;
- Estimular o empréstimo e a regular circulação de livros de títulos diversos;
- Colocar os livros ao alcance da criança, deixando-os na estante ao alcance da visão e não a um canto escondido.

Por fim, as autoras mencionaram que as leituras partilhadas contemplam inúmeras vantagens, entre as quais:

- Estabelecer uma situação afetiva e descontraída faz com que as crianças sintam que ler livros é uma das atividades que os adultos realizam que pode ser partilhada de forma prazerosa ou interessante;
- Manusear os livros coletivamente dá oportunidade à criança de se acostumar aos diferentes tipos de organização e de adquirir palavras para falar sobre os livros: o que é um título, um índice, um personagem, um poema, um capítulo, etc;
- Apresentar os livros ou recorrer a eles em situações determinadas permite que se faça uma ideia das diferentes funções e das diferentes expectativas com que se deve abordar a leitura;

- Os comentários afetivos sobre as personagens, por exemplo, mostram que os textos literários solicitam um envolvimento desse tipo, diferentemente das receitas de cozinha;
- Ler o texto ou fragmentos dele de forma literal permite a criança familiarizar-se com a forma escrita da linguagem e saber que o escrito ostenta o poder de explicar a história ou de conter a informação;
- Comentários que explicitam os nexos entre as ações, que interrogam sobre o que acontecerá, ou que formulam novas perguntas diante da informação encontrada ajudam a criar mecanismos próprios da leitura, como os de antecipação e inferência;
- Observar detalhadamente os livros leva, com naturalidade, a criança a fixar a atenção nos detalhes e a formar uma interpretação global baseada na sua coerência;
- Dar tempo às perguntas suscitadas pelo livro e interessar-se pelos comentários das crianças favorece a ampliação do seu mundo à luz do que o texto diz, construindo nelas uma experiência ativa de diálogo com a comunidade através do escrito;
- Retomar a história ou voltar às ideias centrais, depois das conversas sobre aspetos não necessariamente centrais, ajuda a distinguir entre a lógica do texto e os interesses pessoais, entre a informação relevante para o autor e a informação relevante, no momento, para o leitor.

## **2.8. O papel do educador enquanto mediador do processo de aprendizagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar**

O desempenho que a criança possa vir a ter, no jardim de infância, durante o processo de aprendizagem da linguagem escrita e oral, vai depender do meio envolvente. Como tal, não são apenas as práticas familiares que podem “influenciar o desenvolvimento dos sentidos e das razões para aprender a ler e a escrever e as

concepções sobre aspectos figurativos e concetuais da linguagem escrita” (Martins & Niza, 1998, p. 80).

Neste caso as experiências educativas vivenciadas pelas crianças no pré-escolar são decisivas para as suas futuras aprendizagens. Assim, o educador é responsável por definir as melhores estratégias de intervenção pedagógicas, começando pela organização do espaço e da rotina até ao apetrechamento da sala com materiais destinados às áreas que promovem a linguagem escrita e oral.

Desta forma, na educação pré-escolar, “o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Ainda nesta perspetiva, Martins & Niza (1998) referem que “ao educador compete criar, planificar, inventar situações e actividades, de forma a que as crianças adquiram conhecimentos acerca da linguagem escrita” (p.93). Porém, não se tem como finalidade ensinar a criança a ler e a escrever formalmente, mas de potencializar a actividade da mesma como instrumento para a aquisição de saberes sobre a linguagem escrita.

O educador deve, assim, incentivar e motivar os comportamentos de leitura e escrita na criança, através de ambientes educativos que propiciem estes processos e que despertem curiosidade, interesse e empenho por parte da criança.

Segundo Martins & Niza (1998) o educador deve:

- Desenvolver o trabalho na sala de aula a partir de experiências significativas das crianças de modo a que estas possam comunicar o que sabem, pensam e sentem;
- Respeitar a linguagem das crianças utilizando-a como ponto de partida para o trabalho sobre a linguagem escrita;
- Valorizar as descobertas das crianças, ajudando-as a explorar a linguagem oral e a linguagem escrita;

- Encorajar tentativas de leitura e escrita, entendendo os erros como formas naturais de aprendizagem e de desenvolvimento;
- Apresentar-se como modelo, usando uma linguagem apropriada, escrevendo e lendo para as crianças;
- Diversificar os materiais e os tipos de textos lidos e escritos;
- Planificar o tempo e as actividades de modo a que as crianças possam ter experiências de leitura e de escrita, individuais, em pequeno grupo e colectivas;
- Envolver a família e a comunidade nas aprendizagens das crianças.

Ao educador é atribuído o papel de mediador do processo de aprendizagem e neste sentido, o mesmo tem como principal função estar atento às manifestações que a criança demonstra no sentido de querer aprender a ler ou a escrever. Por conseguinte, o mesmo deve tirar proveito dessa vontade e de qualquer situação que possa surgir.

Para além disso, é fundamental que o educador proporcione actividades que façam as crianças contactarem com os processos de leitura e de escrita e que promovam o gosto pelos mesmos, para que estas, a seu tempo, se possam tornar leitores fluentes e eficazes, que sabem retirar as informações necessárias para construir o seu conhecimento. Aliás, o educador apresenta, igualmente, o papel de mediador “enquanto leitor e escritor das vivências que dizem respeito às crianças com quem interage, como forma de lhes proporcionar situações em que as crianças se apercebem informalmente da relação entre a linguagem oral, a leitura e a escrita” (Moniz, 2009, p.64). Para que isto aconteça, é fundamental que a voz da criança seja ouvida e transposta para a linguagem escrita, uma vez que todas as descobertas vivenciadas pela mesma deverão ser destacadas e, referenciadas, exploradas e trabalhadas junto da criança e do restante grupo, pois só assim ela se tornará segura de si mesma e do seu trabalho.

Quando o educador regista ou lê em frente à criança, está a servir de modelo. Pois à medida que vai pronunciando as palavras e as vai escrevendo, demonstra que o processo de escrita e de leitura tem uma forma convencional, ou seja, da esquerda para a direita e de cima para baixo. E esta é uma ação que ajudará as crianças a evoluírem



nas suas concepções. Teberosky & Colomer referiram, neste sentido, que são diversos os papéis que um educador tem, porém “o papel de escriba ou de leitor são os mais importantes” (2003, p.122). Além de que o “educador deve assumir perante o grupo o estatuto de um modelo de actos literários: lendo, escrevendo, pensando e demonstrando prazer com tudo isto” (Fernandes, 2005, p.10).

As crianças devem ser motivadas e incentivadas, pelo educador, a lerem e a escreverem como sabem, de maneira a que compreendam que o erro faz parte da sua aprendizagem e desenvolvimento. Só assim a criança acreditará no seu próprio trabalho, porque foi colocado nela a confiança do seu modelo. Isto é, a criança como vê o educador como um modelo a seguir e como tal, faz tudo à sua imagem e semelhança.

Por fim, segundo as OCEPE (2016), o educador deverá ainda:

- Proporcionar o contacto com diversos tipos de textos escritos que levem a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, por exemplo:
  - Usando diversas formas de utilização da escrita (realização de cartazes informativos construídos e ilustrados com as crianças, escrita em conjunto de cartas com diversas finalidades e para diferentes destinatários, etc.);
  - Lendo e falando sobre as notícias do jornal e da televisão e escrevendo notícias relatadas pelas crianças, de forma a levá-las a perceberem e a utilizarem a função informativa da linguagem escrita e a compreenderem as especificidades da estrutura deste tipo de texto.
- Usar situações do quotidiano para proporcionar um contacto funcional com o escrito, como, por exemplo:
  - Procurar com as crianças informações em livros para um projeto que estão a desenvolver;
  - Quando passeia na rua, usar mapas, e ler nomes de ruas ou indicações de placas com e para as crianças, de modo a que estas se apercebam do seu conteúdo e importância;
  - Ler receitas para as crianças quando estão a cozinhar, a fazer bolos, etc;
  - Envolver as crianças na escrita de avisos e mensagens para as famílias (visitas de estudo, atividades, acontecimentos, etc.);

- Afixar e ler para as crianças a ementa da semana.
- Criar oportunidades para a criança “imitar” a escrita e a leitura da vida corrente, através da introdução de material diversificado de leitura e de escrita em diferentes áreas da sala;
- Estar atento às situações de uso e exploração da linguagem escrita que ocorrem nas brincadeiras das crianças e mobiliza-as de forma intencional;
- Organizar o espaço da sala com diversidade de materiais a que as crianças possam recorrer para as explorações e usos da linguagem escrita (papéis, lápis, canetas, cadernos, agendas, jornais, revistas, livros, panfletos, etc.);
- Disponibilizar e promover a exploração de jogos e materiais focados para a identificação e/ou uso de letras e palavras;
- Questionar a criança sobre o que escreveu e levá-la a explicitar estratégias e procedimentos;
- Proporcionar oportunidades diversificadas, mais ou menos estruturadas, de exploração da leitura e da escrita, integradas nas vivências do grupo;
- Escrever com e para as crianças, solicitando a sua colaboração e desafiando-as a pensar e a refletir sobre as características e convenções da escrita.

## **2.9. Organização do espaço para promover a leitura e a escrita**

“A educação pré-escolar é um contexto de socialização em que muitas aprendizagens decorrem de vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança, de experiências relacionais e de ocasiões de aprendizagem que implicam recursos humanos e materiais diversos. Este processo educativo desenvolve-se em tempos que lhe são destinados e, em geral, em espaços próprios” (Ministério da Educação, 1997, p.34).

Neste sentido, a forma como o espaço físico está organizado vai condicionar o trabalho pedagógico que nele se pode desenvolver. Como tal, é fulcral existir diversos espaços de trabalho, materiais e instrumentos, que permitam promover atividades ricas

e estimulantes para as crianças. Outros aspetos, não menos importantes, a ter em consideração são a localização, a organização e o apetrechamento das diferentes áreas.

Assim, a forma como os materiais são disponibilizados às crianças e, sobretudo, o tipo de materiais de escrita existentes em cada uma das áreas vai permitir que as crianças se vão apropriando da linguagem escrita e da leitura nas mais variadas situações da sua vivência diária.

Desta forma, Allende & Condemarín (2002) mencionaram que “a leitura se desenvolve melhor numa sala onde exista uma grande variedade de estímulos para a linguagem oral e escrita, onde se propicie experiências informativas que estimulem as crianças a escutar, a olhar e a descrever e que lhes permita expressar seus sentimentos e pensamentos por meio de diversas modalidades comunicativas” (pp.40-41). Pois, “a imersão num ambiente letrado desde a infância facilita à criança a possibilidade de abstrair a linguagem escrita de seu contexto e de descobrir as regras necessárias para transformar os sinais visuais espaciais em seus equivalentes verbais e progredir” (p.42).

Martins e Niza (1998) mencionam um conjunto de requisitos que uma sala deve reunir para promover o desenvolvimento da linguagem escrita junto das crianças, entre estes:

- Mesas dispostas de maneira a permitir o trabalho em grupos (de escrita, de leitura, de consulta, de estudo);
- Um espaço destinado à comunicação (no início de cada dia de trabalho e noutros momentos) em que as crianças possam falar sobre acontecimentos do seu quotidiano, contar histórias, exprimir desejos, fazer sugestões;
- Um espaço destinado ao processo de edição de textos (imprimir textos, duplicar, ilustrar);
- Um espaço destinado ao desenho, pintura, recorte, colagem;
- Um espaço destinado à exposição de produções dos alunos (desenhos, textos, correspondência recebida, trabalhos sobre um tema), espaço não só valorizador do trabalho das crianças como ponto de partida para a construção de novos saberes;

- Um espaço destinado à biblioteca de sala de aula com livros variados e outros materiais escritos, por exemplo: livros de histórias, livros de viagens, livros sobre animais e plantas, livros de receitas, livros de banda desenhada, dicionários, revistas infantis, jornais, manuais, enciclopédias, livros de poemas, de canções, de adivinhas, revistas de palavras cruzadas, listas telefónicas, regras de jogos.

As autoras, Martins & Niza, referem, igualmente, que o espaço da biblioteca deve ser decorado, acolhedor e funcional. E para tal, torna-se útil a elaboração de etiquetas, o arranjo de placards que contenham, por exemplo, um mapa dos responsáveis pela biblioteca longo da semana ou as regras de utilização da biblioteca. Para além disso, torna-se pertinente:

- Elaborar com os alunos um ficheiro dos materiais que constam da biblioteca, discutindo com eles acerca de diversas formas possíveis de classificar os materiais existentes e optando por uma;
- Elaborar com os alunos os regulamentos da biblioteca: o que é necessário para requisitar um livro, quantas crianças podem estar na biblioteca ao mesmo tempo, quais as regras para se estar na biblioteca;
- Organizar um mapa com os nomes dos alunos e o nome dos livros, mapa que vai sendo preenchido à medida que cada aluno os vai lendo;
- Propor que à medida que os livros vão sendo lidos, os alunos elaborem fichas críticas acerca deles, de modo a orientarem a leitura dos colegas (Martins & Niza, 1998).

Contudo, este espaço dispõe, ainda, de algumas exigências para a exploração da leitura e da escrita seja eficaz, nomeadamente:

- Estar situada longe das áreas barulhentas, em virtude do tipo de atividades que nela se desenvolvem e que requerem de algum silêncio;
- Ser um lugar ordenado, luminoso, cómodo, convidativo à sua utilização e que não cause cansaço a quem pretende ler ou ver livros;
- Dispor de mobiliário próprio onde os livros possam ser guardados e que permitam que os mesmos estejam colocados com a capa de frente para as

crianças, pois as crianças não são capazes de ler convencionalmente os títulos escritos nas lombadas e necessitam ver as imagens que ilustram as capas para poder identificar o livro ou o material que procuram;

- Possuir livros ilustrados com fotografias, de maneira a que todas as crianças, independentemente da sua idade ou nível de desenvolvimento, possam usufruir da leitura dos materiais que se encontram na área;
- Possuir um espaço acondicionado com almofadas, tapete, mesas e cadeiras, pois algumas crianças preferem ler sentadas em almofadas enquanto que outras preferem fazê-lo sentadas em cadeiras;
- Dispor de uma grande variedade de textos, que permitam à criança o contacto com diferentes suportes de escrita, cujo conteúdo e estrutura varia atendendo às suas diversas funções (Santos, 2007).

Tendo em conta o último ponto, é importante enumerar, desta forma, outros dos materiais potencializadores da aprendizagem da leitura e da escrita, tais como:

- Ficheiros de escrita e de leitura constituídos por histórias a completar, a alterar (modificando personagens, acontecimentos, lugares), a dramatizar. Tais histórias podem desencadear a escrita de comentários, opiniões, questionários, resumos;
- Ficheiros de ortografia que visam a sistematização e o treino constituídos nomeadamente por sílabas que, combinadas de modos diversos, dão origem a diferentes palavras, textos com erros ortográficos a serem identificados e corrigidos, jogos de palavras cruzadas, palavras com diferentes grafemas correspondendo ao mesmo fonema, palavras da mesma família a serem descobertas;
- Desencadeadores de escrita tais como, imagem a descrever, bandas desenhadas a legendar ou a recontar por escrito, textos de outras crianças a serem alterados, textos de autor a servirem de modelo para novas produções;
- Álbuns temáticos produzidos por alunos em anos anteriores, ponto de partida para novas investigações;

- Folhetos, impressos, cartazes contendo informações, recomendações relevantes para a vida quotidiana, como por exemplo, sobre protecção dos animais, prevenção de doenças, preservação do ambiente, educação rodoviária. (Martins & Niza, 1998)

Relativamente aos instrumentos reguladores da vida do grupo e das aprendizagens, existem alguns materiais de suporte à organização do trabalho pedagógico, nomeadamente:

- Mapas de presença que constam de uma grande folha onde em coluna se escrevem os nomes das crianças do grupo e em linha os dias da semana;
- Quadros de tarefas que constam de uma grande folha de papel onde estão mencionadas as tarefas necessárias à manutenção material da sala, como por exemplo, arrumar os ficheiros, anotar as presenças, arrumar os armários, limpar as mesas, tratar dos animais da sala, distribuir a fruta, gerir o movimento da biblioteca;
- Registos de produção de textos que constam de uma grande folha onde em coluna, se escrevem os nomes das crianças do grupo e em linha, os dias de trabalho de um mês. Neste quadro cada aluno vai registando o número de textos que escreve;
- Registos de avaliação. (Martins & Niza, 1998)

Resumindo, todos os requisitos que uma sala deve reunir para potencializar a linguagem escrita, se refletem no modo como cada área de trabalho está equipada. Pois, para além de uma boa organização, com variadas áreas de trabalho, é de igual modo necessário uma “variedade de materiais e instrumentos para que as actividades de escrita e leitura sejam atractivas” (Tolchinsky & Simó, 2001, p.81).

Como tal, a sala deve organizar-se por áreas e cada área deverá estar apetrechada com o material necessário para promover o desenvolvimento e utilização da linguagem escrita e oral das crianças, assim como da leitura. Assim sendo as crianças deverão encontrar exposto na sala, material alusivo às competências referidas.

Por fim, é de ressaltar que os espaços que promovem a leitura e a escrita, são espaços que contemplam materiais necessários para que as crianças desenvolvam aprendizagens significativas. Ou seja, a biblioteca, por exemplo, deve encontrar-se apetrechada por uma panóplia de livros que promovam o desenvolvimento da leitura nas crianças de tão tenra idade. E a área da escrita deve encontrar-se equipada com ficheiros de escrita e de leitura constituídos por histórias, ficheiros de ortografia, desencadeadores de escrita, álbuns temáticos, entre outros materiais.

### **Capítulo III – A importância dos materiais didáticos na educação pré-escolar**

Os materiais didáticos são vistos como recursos essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças que frequentam a educação pré-escolar.

O seu aspeto lúdico é essencial no processo de ensino-aprendizagem, pois os materiais e seus respetivos momentos lúdicos contribuem para o desenvolvimento global da criança. Logo, é através da exploração destes materiais que as crianças se desenvolvem fisicamente, psicologicamente, socialmente e emocionalmente.

Assim sendo, é fulcral existirem momentos lúdicos, centrados nas crianças, para que estas consigam desenvolver algumas capacidades, designadamente a capacidade de resolver problemas, a promoção da criatividade, o desenvolvimento da concentração e da autonomia, entre outras.

No entanto, é a partir dos diversos materiais lúdicos e das brincadeiras que as crianças têm, que as mesmas apresentam mais facilidade em aprender o que lhes é proposto. Portanto, é importante que o adulto entenda quais os materiais que podem ajudar, facilitar e favorecer o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Nesta perspetiva, Alliende & Condemarín (2002) defendem que o fácil acesso a textos e materiais didáticos dentro da sala é um dos fatores que fomenta resultados positivos na aprendizagem das crianças. Estes têm como principais vantagens:

- Permitir que a aprendizagem do código possa ter um caráter lúdico e, portanto, divertido para as crianças;
- Favorecer a continuidade entre o mundo do brinquedo, que é natural para as crianças, e o mundo oferecido pela escola;
- Contribuir para a participação ativa das crianças nos seus próprios processos de aprendizagem;
- Estimular a interação entre elas e o desenvolvimento das habilidades sociais, tais como respeitar a vez de cada um, compartilhar, saber ganhar e perder, etc;



- Permitir às crianças fazerem perguntas, descobertas, criar e antecipar situações, efetuar novas explorações e abstrações;
- Proporcionar uma aproximação divertida e específica com as aprendizagens de carácter abstrato, como é o caso da linguagem escrita.

Porém, para que estas vantagens se concretizem, é necessário ter em conta algumas considerações, nomeadamente, aproveitar os jogos para favorecer a interação entre as crianças, de forma a desenvolver a sua autonomia; e considerar os jogos como um suporte para que as crianças aprendam de forma divertida, onde a conversação e o riso são situações normais e desejáveis durante a sua utilização. (Alliende & Condemarín, 2002)

Nesta perspetiva Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) referem que “os materiais pedagógicos são fundamentais para promover o brincar e o jogar, o aprender com bem-estar. [Assim] os materiais pedagógicos são um pilar central para a mediação pedagógica do educador junto da criança, permitindo (ou não) o uso dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis” (p.26).

Posto isto, são diversos os jogos didáticos que podem servir de apoio à aprendizagem da criança, uma vez que estes são um meio atrativo. Para Condessa (2009) as atividades e os materiais lúdicos são também um auxílio fundamental para ajudar as crianças a pensar.

### **3.1. O jogo didático**

“A atividade privilegiada da criança dos três aos seis anos é o jogo” (Mendonça, 1994, pág.32). Este possui um papel fundamental no desenvolvimento da memória, da atenção, do raciocínio e da desinibição, podendo contribuir, de forma favorável, para o aumento da autoconfiança e da motivação da criança na aprendizagem de conteúdos. Para além disso, o mesmo propicia o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. O jogo é, assim, uma ótima ferramenta, visto que permite que a criança brinque e aprenda em simultâneo.

Por conseguinte, “os jogos não são apenas uma forma de divertimento: são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual” (Costa, 2011, p.6).

Neste caso, Vasconcelos (2008) refere que, “os jogos, no contexto do ensino pré-escolar, podem assumir um papel fundamental no processo de ensino/aprendizagem, no sentido em que, através do lúdico, permitem o desenvolvimento físico e mental da criança, contribuindo decisivamente para a construção do conhecimento e para a socialização, integrando igualmente as vertentes cognitiva e afetiva” (p.228).

Desta forma, “o jogo pode ter uma utilização pedagógica com uma linguagem universal e um poder robusto de significação nas estratégias de ensino-aprendizagem. A existência de ambientes lúdicos em situações de aprendizagem escolar permite que as crianças obtenham mais facilidade em assimilar conceitos e linguagens progressivamente mais abstratos” (Condessa, 2009).

Assim Kishimoto (1994) afirma que “qualquer jogo empregado pela escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta o carácter educativo e pode receber também a denominação de jogo educativo”. Como tal, todo o jogo utilizado em contexto educativo “aparece sempre como um recurso para a realização das finalidades educativas e, ao mesmo tempo, um elemento indispensável ao desenvolvimento infantil” (p.22).

Para que o jogo seja valorizado como uma ferramenta essencial para o processo de ensino-aprendizagem, o educador deve elaborar uma planificação que contenha os objetivos e as metas que se pretendem alcançar, para que, posteriormente, o jogo não passe a uma atividade perdida e sem fundamentos.

Pois, só quando o jogo apresenta uma componente didática, é que o mesmo passa a designar-se de jogo didático, uma vez que torna possível a exploração de determinados conteúdos, que já foram previamente determinados. Ou seja, é através do jogo didático que a criança vai aprender. Segundo Neto (2003) o jogo ao conter um “processo de assimilação tem, por um lado, a função de exercitação e extensão do aprendido, tanto quanto do registo e da elaboração do experimentado e, por outro lado, através da motivação para a actividade e através do prazer pelo próprio jogo” (p.229).

Logo, o jogo é encarado como uma ferramenta educativa motivadora de aprendizagens, que desperta o interesse e a vontade de aprender nas crianças. Para além disso, o jogo apresenta uma componente lúdica, criativa e desafiante, que permite à criança criar e enriquecer o seu imaginário.

Como já foi referido anteriormente, o jogo funciona com uma motivação para a aprendizagem. Porém, muita das vezes, para as crianças, o mesmo é visto como um desafio interessante e prazeroso, uma vez que as mesmas têm um papel ativo no seu processo de aprendizagem.

Por norma o jogo é regido por regras decorrentes de uma determinada atividade e por isso apresenta sempre um objetivo final, ou seja, um meio a atingir. “Os jogos com regras, progressivamente mais complexas, são, ainda, ocasiões de desenvolvimento da coordenação motora e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem, proporcionando, ainda, uma atividade agradável que dá prazer às crianças” (Ministério da Educação, 2016, p.44).

Nesta linha de pensamento, a criança, ao jogar com outros, envolve-se numa multiplicidade de interações sociais proporcionadas pela organização (individual, a pares e em equipa), que apelam não só à cooperação, mas também à oposição (Ministério da Educação, 2016). Deste modo, Neto (2003) enaltece a importância dos jogos com regras, assegurando que “no jogo de equipa a criança aprende a tomar posição e a subordinar os seus interesses pessoais em função do objectivo da equipa. Também aprende a assumir responsabilidades para si mesma e para os demais. Através de jogos de equipa, entre outras actividades, também se desenvolvem capacidades como a coragem, iniciativa, resistência, moral, companheirismo, igualdade, etc.” (p.235).

Por fim, destaca-se o facto de o jogo ser uma ferramenta de aprendizagem muito utilizada pelos educadores, uma vez que é aliciante e motivante para as crianças, o que faz com que se torne possível atingir determinados objetivos de forma lúdica, desafiante e interessante.

## **PARTE II - COMPONENTE PRÁTICA**

## **Capítulo IV – Contextualização do Estudo**

### **4.1. Caracterização da instituição**

A instituição, onde se realizou o estudo, foi uma associação criada em 1997, por um grupo de pessoas que tinha o seu posto de trabalho na área geográfica da freguesia de Santa Cruz. No entanto só entrou em funcionamento em 1999, tendo assumido a gestão de um Infantário, que, até essa data, estava sob a responsabilidade da Casa de Pessoal da Câmara Municipal de Coimbra. Posteriormente criou a valência de ATL e, em 2002, a valência de Creche.

Devido ao facto de em Julho de 2007 a valência de ATL ter sido desativada, a Instituição possui hoje duas valências em funcionamento: a Creche e o Jardim de Infância

Como tal, a organização do espaço tem sofrido múltiplas alterações ao longo do tempo, de forma a otimizar as capacidades dos recursos imóveis existentes, e adaptá-los às mudanças das necessidades dos utentes.

No edifício principal, que está distribuído por dois pisos, existe um “salão” de entrada, a secretaria, a cozinha, uma sala de Jardim de Infância, duas casas de banho para crianças, uma casa de banho de adultos, um refeitório de crianças e outro de adultos, uma sala de reuniões, os serviços de lavandaria e quatro despensas para arrumação de equipamento e material diverso.

No edifício secundário, distribuído igualmente por dois pisos, situam-se cinco salas de creche (berçário, duas salas de 1 ano e duas salas de 2 anos), duas salas de Jardim de Infância, dois refeitórios de crianças, uma copa comum, uma copa de leites, quatro casas de banho para crianças, duas casas de banho para adultos, uma sala de mudas de apoio ao berçário, um vestiário, uma sala de educadoras, uma sala polivalente e duas despensas.

Ambas as instalações possuem espaço exterior. Hohmann & Weikart (2004) afirmam que, “o recreio é uma área maravilhosa para as crianças. Aqui são livres de

correr, andar em brinquedos com rodas, empurrar e puxar carrinhos de mão, atirar bolas, (...) andar de baloiço, subir e descer escorregas (...) Quando estão no exterior, as crianças evidenciam diferentes capacidades daquelas que demonstram aquando no interior. (...) É essencial para o crescimento e desenvolvimento das crianças pequenas que tenham tempo, em cada dia, para brincar num recreio exterior seguro” (p. 212).

A instituição serve uma população de 130 crianças distribuídas da seguinte forma:

- A Creche pode ser frequentada por 55 crianças entre os 4 e os 36 meses de idade:
  - Berçário: 8 crianças;
  - Sala de transição: 10 crianças;
  - Sala de 1 ano: 12 crianças;
  - Sala de 2 anos: 15 crianças;
  - Sala de 2 anos: 12 crianças.
- O Jardim de Infância pode ser frequentado por 75 crianças entre os 3 e os 6 anos de idade:
  - Sala dos 3 anos: 25 crianças;
  - Sala dos 4 anos: 25 crianças;
  - Sala dos 5 anos: 25 crianças.

#### **4.2. Caracterização do grupo**

O grupo de crianças da sala roxa é um grupo heterogéneo. O mesmo é constituído por vinte e cinco crianças, sendo que quinze são raparigas e dez são rapazes. Destas vinte e cinco crianças que formam o grupo, vinte e três nasceram no ano de 2014 e duas em 2013, ou seja, as crianças apresentam idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, embora as duas crianças que nasceram em 2013 estejam quase na casa dos seis anos.

Mesmo sendo um grupo heterogéneo, verifica-se algumas diferenças na idade e consequentemente na maturidade, pois em alguns casos a diferença de idades é de onze meses. O grupo revela, assim, algumas assimetrias no seu comportamento, uma vez que há crianças já com alguma autonomia e outras que ainda estão um bocado dependentes do adulto.

Outro aspeto importante em relação ao grupo, é o facto de este apresentar uma diversidade cultural, visto que tem três crianças do Brasil, duas do Nepal, uma do Uzbequistão, uma China e uma que tem dupla nacionalidade, isto é, portuguesa e brasileira.

Ao longo do estágio foi notório que o grupo participa espontaneamente e com agrado nas atividades propostas pelo ambiente educativo e em atividades de grande grupo. E algumas crianças manifestam o interesse em ajudar aqueles que ainda apresentam menos autonomia ou alguma dificuldade.

Além disso, a maioria das crianças gosta de intervir nas reuniões para partilhar experiências, vivências, objetos que trazem de casa, entre outras coisas. Contudo, é possível observar que por vezes ainda têm dificuldade em esperar pela sua vez ou até mesmo em ouvir o que os amigos estão a dizer.

Revelam alguma capacidade de concentração nas tarefas que se propõem, quer nas atividades propostas para grande grupo, quer em tarefas individuais.

Relativamente ao desenvolvimento da **linguagem**, a maior parte do grupo consegue exprimir-se oralmente de uma forma clara, salientando que no mesmo existem crianças que utilizam um vocabulário rico e expressivo, havendo no entanto, crianças que revelam alguma dificuldade, quer a nível de articulação, quer na construção frásica. Há que mencionar ainda as dificuldades específicas de linguagem das crianças estrangeiras.

O caso mais problemático, é o de uma menina do Nepal, que ainda não fala português e revela grandes dificuldades ao nível da linguagem compreensiva, uma vez que os pais apenas falam inglês. Quanto aos restantes, ambos não apresentam uma preocupação tão grande, uma vez que têm irmãos mais velhos que já falam muito bem

português e ajudam-nos ou então os pais estão bastante empenhados em ultrapassar a dificuldade da língua.

Quanto à **leitura**, é notório o gosto que têm por ouvirem histórias e no geral mostram-se muito atentos, conseguindo falar sobre alguns pormenores e personagens das mesmas.

No que concerne à **escrita**, há algumas crianças que já conseguem escrever o seu nome corretamente, sem ter que recorrer ao seu cartão com o nome. Todavia, é de salientar que algumas delas já adquiriam a noção espacial necessária para uma escrita correta, sabendo que se escreve e se lê da esquerda para a direita, identificando na maior parte das vezes algumas letras, fazendo a relação com palavras/nomes começados pela mesma letra e identificando nomes de outras crianças da sala.

Referente à **expressão plástica**, foi possível observar que o desenho, o recorte, a colagem e a pintura são áreas que a maioria do grupo gosta, realizando assim, desenhos e pinturas. No entanto, ainda se observam bastantes dificuldades em relação à utilização da tesoura. No que diz respeito aos desenhos, há crianças que já desenhavam bastante bem para a idade em questão, representando tudo (dedos, pés, braços, cabelos, narizes, ..., no entanto, há outras que ainda não estão neste nível, uma vez que têm quase um ano de diferença e isso acaba por ser notório nestas pequenas atividades. A nível plástico, é um grupo pouco criativo visto que estão sempre à espera que lhes seja apresentado algum exemplo, no entanto, gostam de experimentar novas situações de aprendizagens proporcionadas.

Quanto à **expressão musical**, as crianças facilmente decoram as letras das canções e demonstram interesse por aprenderem novas músicas.

A nível da **expressão dramática**, esta é vivenciada pelo grupo, em quase todas as áreas da sala. Porém, é, maioritariamente, na área do faz de conta, onde desempenham diversos papéis que retratam a realidade dos seus quotidianos, retratando a importância do núcleo familiar e utilizando adereços adequados de acordo com as personagens que representam.



No que tange à **expressão físico motora**, as crianças apresentam uma grande facilidade na realização das atividades propostas.

Referente à **matemática**, o grupo já distingue as formas geométricas. No que diz respeito aos números, todas as crianças já reconhecem não só o símbolo mas também a noção de quantidade.

Em relação ao **conhecimento do mundo**, as crianças demonstram uma enorme curiosidade pelo que as rodeia, prova disso, é o caracol que trouxeram para a sala, para que pudessem investigá-lo. E ainda os bichos da seda, de que tiveram de tratar desde que eram lagartas até se tornarem borboletas. Para além disto, foi ainda visível a surpresa que tinham com as suas novas descobertas.

Para finalizar, o grupo mostra muito interesse por coisas novas, tais como jogos e materiais que até então não tinham ao seu dispor.

#### **4.3. Organização do espaço e materiais**

A organização do espaço é um fator bastante importante para a dinâmica da sala e do grupo, pois a forma como se aproveita o espaço é determinante para a prática pedagógica. A sala deve ser organizada de modo a que seja um espaço amplo, e que ofereça diferentes áreas de atividades, permitindo ao mesmo tempo o conforto e segurança das crianças, mas também do educador, devendo proporcionar-lhe uma visão de todo o espaço e das crianças. De acordo com Hohmann e Weikart (2011) “a organização do espaço, quando caracterizada pela consistência e permanência, permite que a criança possa antecipar onde quer ter uma actividade e o que fazer com os materiais que lá se encontram” (p.165).

A sala deve ainda ser um ambiente pedagógico, confortável e harmonioso, no qual as crianças gostem de estar, pois, como referem Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), “as crianças têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico. As

experiências que as crianças vivem com o espaço devem poder converter-se em experiências estéticas, de prazer e de bem-estar” (p.12).

Desta forma, a sala onde foi realizado o estágio encontra-se dividida por áreas de aprendizagem, nomeadamente, a área das Ciências/Experiências, da Matemática, dos Jogos de Mesa, dos Jogos de Construções, do Faz-de-conta, que permite “às crianças que os objetos e as situações sejam ocasiões de elas criarem realidades porque a realidade não é só uma...” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 48). Existe ainda a área da Escrita, do Teatro e da Biblioteca, pois como afirmam Martins e Niza (1998), “a familiarização das crianças com diversos materiais da biblioteca, o olhar para os livros e tentar descobrir o que eles dizem, o manusear diversos suportes contendo texto e imagens, estimula nas crianças o desejo de os conhecer” (p.86). Há também a área da Pintura, do Atelier e do Desenho/Recorte/Colagem, que são três áreas que Cardoso e Valsassina (1988) afirmam que “para além da expressão de sentimentos, (...) tem ainda como objetivo a comunicação, afirmando que, toda a criança necessita de comunicar. Comunicar, implica a intenção duma relação afetiva para com os outros” (p.70) e que “através das cores e das formas, a expressão plástica não se limita a comunicar apenas mensagens convencionais, mas também algo muito pessoal, que pode levar a alterar códigos conhecidos” (Rodrigues, 2002, p.14). Por último, a área da Modelagem e do Computador, que segundo Moreira e Oliveira (2003) afirmam, “a tecnologia joga hoje em dia um papel central nas nossas vidas e está também cada vez mais presente na vida das crianças (...) podendo constituir-se como um importante instrumento educativo” (p. 156).

Cada área está identificada com o seu respetivo nome e com o número de crianças que podem estar nas mesmas. Cada criança tem um cartão que possui a sua fotografia e o seu nome escrito, para que esta possa circular pelas respetivas áreas. Estas encontram-se claramente delimitadas, no entanto, devido ao facto de a sala ser pequena e ao número de áreas existentes, o espaço não permite que as crianças circulem com muita facilidade. Desta forma, o espaço devia ser harmonioso e o “mais amplo possível, uma vez que as crianças precisam de mover-se livremente; falar à vontade sobre o que estão a fazer; usar os materiais educativos; fazer explorações; criar e resolver problemas, trabalhar individualmente, com os companheiros e/ou com os

educadores, ou em grupo” (Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos, 1998, p.22).

Relativamente ao material, existe uma diversidade de materiais que atendem a critérios de qualidade e variedade, e com os quais as crianças demonstram interesse em brincar e explorar. Estas têm à sua disposição legos, jogos de mesa, jogos de construção, fantoches, fantocheiro, tintas, águas, pinceis, lápis de cor, cadernos, tesouras, lápis de carvão, borrachas, livros, entre muitos mais. Todavia, o facto de todos os brinquedos e materiais estarem ao alcance das crianças, permite que estas possam de forma autónoma ter acesso a todos eles para o desenvolvimento de atividades ou durante os momentos de brincadeira em sala. E para além disso, os materiais estão pensados para respondem às necessidades do grupo.

Para finalizar, é importante mencionar que, existem vários espaços na sala para a exposição de trabalhos. E que também há no corredor ao pé da entrada da sala, uma zona de informação para os Encarregados de Educação.

#### **4.4. Rotina**

“O tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.72).

“O tempo diário inscreve-se num tempo, semanal, mensal e anual, que têm ritmos próprios e cuja organização tem, também de ser planeada. A vivência destas diferentes unidades de tempo permite que a criança se vá progressivamente apropriando de referências temporais que são securizantes e servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro” (Ministério da Educação, 2016, p.30).

A organização do tempo diário divide-se em dois tempos: a manhã e a tarde. O acolhimento das crianças pela manhã é assegurado pela educadora, uma vez que as crianças começam a chegar logo desde muito cedo.

As atividades letivas da manhã começam com o preenchimento das tabelas (presenças, tempo, calendário), e com a reunião da manhã onde as crianças podem mostrar e contar alguma novidade. Após a reunião há um intervalo para se comer o suplemento da manhã (maçã). Posteriormente, as crianças distribuem-se pelas áreas de trabalho, ou vão participar nas atividades de grande grupo. No entanto deve ter-se sempre em consideração a agenda semanal, mas é importante referir que, esta pode ser flexível.

Durante a tarde as atividades são organizadas da mesma forma que no período da manhã.

Além disso, sempre que as crianças estejam em trabalho autónomo ou de pares, têm que se reunir no final destes períodos para proceder às comunicações dos seus trabalhos a todo grupo.

À sexta feira, por norma, as crianças fazem a requisição dos livros que levam para casa no fim de semana e para finalizar o dia, faz-se a reunião da semana onde se realiza a avaliação do trabalho realizado durante a mesma e se planifica o que se quer fazer na semana seguinte.

Para concluir, é de se sublinhar que “na organização e planificação da rotina deve-se ter em conta que todos os momentos são educativos” (Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos, 1998, p.27). E importa sublinhar que a rotina diária “permite criar maior oportunidade para todas e cada uma das crianças [pois] sem rotina, o educador tende a centrar-se só nalgumas crianças” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.88).

## **Capítulo V – Problemática**

### **5.1. Identificação da problemática**

Enquanto futura educadora acho essencial que os educadores que exercem a sua atividade na valência de Jardim-de-infância compreendam o quão benéficos são os materiais didáticos a fim de promoverem o gosto pela leitura e escrita nas crianças em idade pré-escolar.

E é neste sentido que se torna pertinente referir que a sala, a que pertence o grupo deste estudo, contém inúmeros espaços que promovem a leitura e a escrita, onde existe uma panóplia de livros à disposição das crianças e uma diversidade de materiais, no entanto, são recursos que existem em quase todas as salas de jardim de infância e que proporcionam apenas tarefas rotineiras que não despertam o interesse, a motivação e o gosto pela leitura e pela escrita. Como tal, foi a partir desta situação que surgiu a seguinte questão problema: “Poderão os materiais didáticos promover o gosto/prazer pela leitura e a escrita no pré-escolar?”.

Desta forma, uma vez que um problema de investigação é uma questão para a qual não se conhece resposta, tem de se procurar pelo menos uma solução em qualquer domínio do conhecimento que ajude a responder à problemática.

### **5.2. Pertinência do estudo**

Inês Sim-Sim (2010) refere que a criança deve ter oportunidade para se deixar seduzir pela escrita “e, assim, iniciar a sua viagem pela floresta da linguagem graficamente representada, mesmo antes de formalmente ensinadas a ler” (p.114). Para tal, necessita de ter acesso a material escrito que lhe permita experienciar a leitura e a escrita. É por isso que é tão importante para a criança “ouvir o adulto ler-lhe em voz alta histórias ou notícias, ver o adulto a escrever e conversar sobre essa mesma escrita, elaborar com o adulto listas de compras, consultar o calendário, procurar identificar

rótulos e desdobráveis publicitários, reconhecer a mancha gráfica do seu próprio nome, de marcas comerciais significativas para a criança, ou o destino do autocarro que todos os dias a leva para casa; aceder ao computador e experimentar o aparecimento mágico de “letras em carreirinha” pelo simples toque no teclado... Todas as experiências que proporcionem o conhecimento da estrutura física do livro (a capa, o título, o nome do autor, onde se começa a ler e termina a página) são também de grande importância e oportunidade” (p.116). É através destes momentos de intimidade e de partilha, que se constrói um elo de ligação entre o leitor, o livro e o ouvinte. Assim sendo, é fulcral existir uma rotina de leitura em voz alta no jardim de infância. Como tal, essa rotina deve obedecer “a espaços próprios e a momentos certos e deverão integrar actividades que estimulem a antecipação do que se vai ler, o diálogo sobre o que se leu e a preocupação de habituar a criança a ouvir histórias cada vez mais longas, interrompidas no momento mágico em que o adiar para o dia seguinte o prosseguimento da narrativa amarra o pequeno leitor ouvinte à continuação da leitura. É desta actividade partilhada que nasce o desejo de querer saber ler e o apetite devorador por livros” (p.118). Neste sentido, “a sedução pelo escrito tem as suas raízes nos momentos partilhados da leitura pela voz dos outros” (p.118).

De forma a promover o interesse e a motivação das crianças nestas actividades de exploração da leitura e da escrita, é essencial recorrer-se a materiais didáticos apelativos, criativos e lúdicos. Deste modo, de acordo com Rovira e Giner (2008) “os materiais educativos servirão de apoio no processo ensino-aprendizagem e deverão possibilitar à criança aquelas ações que lhe permitam mover-se, observar, criar, imaginar, analisar, comparar, comunicar-se e relacionar-se” com os outros. (p.354)

E a valorização associada ao prazer e satisfação vivenciados nos momentos de leitura e escrita, bem como o sentir-se competente, são as bases para a criança se tornar motivada e para usar e se envolver com a linguagem escrita. (Ministério da Educação, 2016)

Para concluir, posso afirmar que este estudo é bastante importante para descobrirmos o modo como os materiais didáticos podem promover o gosto pela leitura e pela escrita no ensino pré-escolar.

### **5.3. Objetivos do estudo**

Com o presente trabalho pretende-se atingir determinados objetivos, sendo estes:

- Compreender o papel do educador de infância na promoção da leitura e da escrita;
- Compreender o valor dos materiais didáticos na promoção da leitura e da escrita;
- Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação.

## Capítulo VI - Metodologia

### 6.1. Natureza do estudo

Tendo em conta a problemática e os objetivos definidos, torna-se pertinente utilizar como metodologia de pesquisa a Investigação-ação (IA), uma vez que esta é a mais utilizada em estudos relacionados com a educação. Segundo Coutinho (2009), “o essencial na IA é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática” (p.360). Nesta mesma perspetiva, Mesquita-Pires (2010) menciona que a IA procura fundamentalmente analisar a realidade educativa específica e estimular a tomada de decisão dos seus agentes para a mudança educativa, o que implica a tomada de consciência de cada um dos intervenientes (individualmente e do grupo) de que emerge a construção de conhecimento através do confronto e contraste dos significados produzidos pela reflexão. Neste seguimento, alguns autores consideram que a investigação-ação é uma modalidade de investigação de cariz qualitativo.

Uma vez que este estudo é de natureza qualitativa, o que se pretende não é explicar a realidade, mas sim compreendê-la, visto que a realidade não pode ser quantificada. Logo, “a investigação qualitativa foca um modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas percepções dos sujeitos; o objectivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações em vez de através de números. A investigação qualitativa normalmente ocorre em situações naturais” (Bento, 2012, pp.1-2). Ou seja, “a investigação qualitativa é uma perspectiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise” (Denzin & Lincoln, 1994, p.2, citado por Aires, 2015, p.14).

As investigações qualitativas apresentam múltiplas características, nomeadamente: “a) Acontece em ambientes naturais; frequentemente o investigador vai ao local dos participantes para recolher os dados com grande detalhe; b) Usa múltiplos métodos de recolha de dados e que são interactivos e humanistas; há uma



participação activa do investigador e uma sensibilidade para com os participantes no estudo; c) Emerge do processo de investigação em vez de ser pré-estabelecida; em consequência, as questões de investigação podem mudar e ser redefinidas durante o processo; d) É profundamente interpretativa e descritiva; o investigador faz uma interpretação dos dados, descreve os participantes e os locais, analisa os dados para configurar temas ou categorias e retira conclusões; d) É indutiva; o investigador analisa os dados indutivamente; não há a preocupação em arranjar dados ou evidência para provar ou rejeitar hipóteses; e) É significativa; é uma preocupação essencial na abordagem qualitativa. O investigador está preocupado em saber como diferentes pessoas fazem sentido ou dão significado às suas vidas e quais são as perspectivas pessoais dos participantes. f) O investigador qualitativo vê os fenómenos sociais holisticamente; este facto explica por que os estudos qualitativos parecem gerais e visões panorâmicas em vez de micro análises; g) O investigador qualitativo reflecte sobre o seu papel na investigação; reconhece possíveis enviesamentos, valores e interesses pessoais. O “eu” pessoal é inseparável do “eu” investigador. Assume-se, portanto, que toda a investigação está eivada de valores. h) O investigador qualitativo usa, em simultâneo, a recolha de dados, a análise e o processo de escrita; privilegiam-se os significados e como os participantes dão sentido às suas vidas, o que experienciam, o modo como interpretam as suas experiências e como estruturam o mundo social em que vivem; i) O investigador qualitativo é o principal instrumento de recolha de dados; o investigador passa imenso tempo no local de estudo a compreender os contextos; j) O investigador qualitativo preocupa-se mais com o processo do que simplesmente com os resultados” (Bento, 2012, p.2).

Para além disso, este estudo recorre à observação participante, que de acordo com Bogdan e Taylor (1994), é uma investigação caracterizada por interações sociais intensas, entre investigador e sujeitos, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada. Na perspetiva de Ramos (2004), “a observação significa a concentração da nossa atenção sobre o objeto de estudo e o carácter participante traduz-se pelo envolvimento ativo em todos os acontecimentos sociais relacionados com a unidade de análise (grupo, família, território, rua, instituição, bando, etc.) que a nossa investigação definiu” (p.25). Desta forma, a observação participante é

dinâmica e envolvente e o investigador é simultaneamente instrumento na recolha de dados e na sua interpretação.

## **6.2. Instrumentos utilizados**

A investigação qualitativa recorre ao uso de uma grande variedade de técnicas de recolha de informação como materiais empíricos, estudos de caso, experiências pessoais, histórias de vida, entrevistas, observação, textos históricos, interactivos e visuais que descrevem rotinas, entre outros. E a escolha das ferramentas a utilizar depende das estratégias, métodos e materiais empíricos disponíveis. (Aires, 2015)

Neste sentido, para a realização do presente estudo foi necessário utilizar instrumentos e técnicas para a recolha de dados e sua respetiva análise. Para as diferentes atividades foram utilizados os diversos materiais didáticos produzidos para o efeito e os livros de histórias. E para a avaliação e reflexão dos dados, recorri à observação participante, aos registos descritivos apoiados na observação e escuta ativa, nos comentários das crianças e em registos fotográficos.

Por fim, Bogdan e Bibklen (1994) afirmam que “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p. 47).

## Capítulo VII – Intervenção

No decorrer deste estudo foram propostas quatro atividades, nas quais as crianças tiveram oportunidade de contactar com diversos materiais didáticos relacionados com a leitura, a escrita ou ambas. E é de enaltecer que, em todas elas existe interdisciplinaridade com outras áreas de conteúdo. Por fim, saliento ainda que no decorrer da intervenção tive o auxílio da minha colega de estágio.

### 7.1. Descrição das atividades

#### A lagartinha muito comilona

A atividade teve início com a leitura da história *A lagartinha muito comilona*, de Eric Carl, através de um material lúdico. Para a realização da mesma foi solicitada a participação das crianças, que à medida que a história ia sendo contada tinham de ir colando as suas peças, que foram previamente distribuídas, no devido lugar.

De seguida, começou-se uma pequena discussão sobre a narrativa que tinham acabado de ouvir. Neste caso, como a história abordava o ciclo de vida da borboleta, o objetivo era que as crianças o soubessem identificar. De forma a consolidar este novo conhecimento, acabei por fazer uma breve explicação do ciclo.

A tarefa seguinte consistia em as crianças ordenarem os acontecimentos da história, para tal, tive de colocar em cima da mesa diferentes ilustrações retiradas do livro, para que depois o grupo fosse ordenando as ilustrações da maneira que achavam correto. No entanto, não foi preciso ajudar, pois as crianças conseguiram acertar logo na ordem dos acontecimentos.

Por fim, realizamos o jogo do semáforo dos alimentos, que servia para eu e a minha colega percebermos os hábitos alimentares das crianças. O jogo tinha como objetivo o grupo colar no feltro verde, amarelo, ou vermelho, os alimentos que achavam

que se enquadravam no significado de cada cor. Por exemplo, o verde significa que podem comer todos os dias, o amarelo que devem comer de vez em quando e o vermelho que devem comer muito raramente. Desta forma, durante todo o jogo houve sempre debate em relação a cada alimento que ia ser colado, uma vez que havia quase sempre respostas diferentes.

Fazendo a reflexão desta atividade, posso afirmar que as crianças estiveram sempre atentas, interessadas, entusiasmadas, com um brilho no olhar e com vontade de participar no que lhes estava a ser proposto. Por fim, todo o grupo manifestou o seu agrado em relação a esta atividade, referindo que gostaram muito e até perguntando quando é que voltaria a haver mais atividades deste género.

### A que sabe a lua?

A atividade teve início com a leitura da história *A que sabe a lua?*, de Michael Grejniec, através de um material lúdico. Para a realização da mesma foi solicitada a participação das crianças, que à medida que a história ia sendo contada tinham de ir colando as suas peças, que foram previamente distribuídas, no devido lugar.

De seguida, coloquei a questão sobre se achavam que a lua era doce ou salgada. Depois das diversas respostas, questionei ainda que sabor teria a lua caso pudessem escolher e obtive respostas como: queijo, baunilha, chocolate, morango, algodão doce, entre outros sabores.

Posteriormente, desorganizei os animais e coloquei-os em cima da mesa, para que as crianças pudessem ajudar-nos (a mim e à minha colega) a colá-los consoante o seu aparecimento ao longo da história. Após isto, perguntei se era possível determinados animais estarem em cima ou em baixo de outros, ao qual o grupo respondeu que não, pois, “o leão ia querer comer a zebra”, “a tartaruga não ia aguentar com o peso do elefante”, “a raposa ia querer comer o rato”, “a tartaruga não ia aguentar com o peso dos animais todos”, “a raposa ia querer comer o macaco”, entre outras. Depois questionei as crianças sobre qual era o maior e o menor animal que se

encontrava ali representado. E por fim, pedi novamente a ajuda delas para colocarem em frente de cada animal o alimento que estas pensavam que cada um deles come e, maior parte colocou o alimento correto.

A tarefa seguinte teve como objetivo mostrar diversas palavras, entre estas “Leão” e “Tartaruga” para ver se o grupo associava cada palavra a um animal pequeno ou grande. E consegui repostas diferentes visto que, houve quem dissesse que a palavra leão era o nome de um animal pequeno, devido às poucas letras que tem, no entanto, houve quem dissesse que era de um animal grande, uma vez que reconheceram a letra “l” e associaram logo ao leão. O mesmo se passou para a tartaruga. No fim, apenas por curiosidade, mostrei também as palavras “Rato” e “Elefante” e expliquei que por acaso o tamanho destas palavras estão equivalentes ao tamanho do animal, mas que nem sempre acontece.

Para finalizar o conjunto de tarefas, no dia seguinte, realizei com a minha colega de estágio um momento de culinária com um pequeno grupo, em que tínhamos como finalidade fazer bolachas para toda a sala. É de salientar que, foi o grupo que estava a “cozinhar” que decidiu, de entre várias opções, que sabor iriam ter os biscoitos. Após a confeção dos mesmos, decidimos com as pequenas pasteleiras que seria pertinente registar a receita para o caso de algum dia querermos voltar a fazê-las.

Refletindo sobre esta atividade, posso afirmar que tudo correu muito bem, tal como na anterior pois, as crianças estiveram sempre muito atentas, entusiasmadas, participativas e interessadas no que se estava a passar à sua volta. E mais uma vez, mostraram o seu agrado referindo que adoraram e perguntando quando iria haver mais.

### O Cuquedo e um Amor que mete medo

A atividade teve início com a leitura da história *O Cuquedo e um Amor que mete medo*, de Clara Cunha, e foi contada através de um teatro de fantoches, que utilizou como suporte um fantocheiro feito especificamente para esta narrativa. Durante a

dramatização as crianças foram cantando a música presente na história, à medida que a iam apreendendo, de forma a acompanharem as personagens.

Após a observação do teatro, coloquei algumas questões ao grupo sobre a história que tinham acabado de ouvir.

Posteriormente, seguiu-se para a apresentação de dois jogos, assim como para a sua devida explicação. O primeiro jogo consistia na construção de um puzzle com um animal e com a sua respetiva alimentação e posteriormente a escrita das palavras representadas em cada peça do puzzle. E o segundo tinha também como objetivo a construção de um puzzle, que depois de concluído, apresenta um animal da história e o nome do mesmo. Neste último jogo obtive comentários como: “Olhem, está aqui escrito girafa! Não é Raquel?” ou “Aqui está escrito cobra!”.

É de mencionar que ambos os jogos ficaram, a posteriori, na área da escrita, para que as crianças os pudessem jogar sempre que quisessem.

Refletindo sobre esta atividade, posso mencionar que foi mais uma atividade em que as crianças estiveram sempre muito atentas, entusiasmadas, motivadas, participativas e interessadas. E que, mais uma vez, referiram que gostaram muito.

### O monstro das cores

A atividade iniciou-se com a leitura da história *O monstro das cores*, de Anna Llenas, e foi contada através de um teatro de fantoches, onde as personagens foram construídas com materiais de desperdício.

De seguida, coloquei algumas questões relativamente ao conteúdo da narrativa que tinham acabado de ouvir e realizou-se um pequeno debate, com base numas imagens do monstro em diferentes situações, no qual as crianças deveriam referir como achavam que o monstro se estava a sentir, ou seja, referir a emoção e a sua respetiva cor, de acordo com o que tinham apreendido da história. Numa das imagens, houve uma disparidade de respostas, nas quais algumas crianças afirmaram: “Ele está a

agarrado à menina porque está feliz. E feliz é amarelo!”, “Não, aí é rosa, porque ele está apaixonado!”, “Eu acho que ele está calmo por lhe estar a dar um abraço! E a calma é verde”, entre outras. Nas restantes figuras houve um consenso entre o grupo.

Posteriormente, com o recurso a seis frascos de vidro e seis papéis de seda colorida, as crianças tinham de identificar as diferentes emoções, associando-as a uma cor, como por exemplo: amarelo - alegria, azul - tristeza, vermelho - raiva, preto - medo, verde - calma e rosa - amor. E numa fase seguinte, o grupo tinha como objetivo colocar o papel colorido dentro de um frasco que rotulariam de seguida com a respetiva palavra referente à emoção.

Após esta atividade, passei à apresentação e explicação do jogo “Bingo do Monstro das Cores”. Este jogo consiste em as crianças preencherem o seu cartão todo para que, posteriormente, possam gritar “bingo” e ganhar. O cartão do jogo tem a representação de vários elementos da história, assim como a palavra escrita referente a cada figura.

Por fim, enquanto um pequeno grupo de crianças foi jogando, as restantes receberam uma nova tarefa. Neste sentido, foi dada às crianças a possibilidade de escolherem que desenho do monstro queriam pintar, no entanto, estas tinham de o fazer da cor da emoção que o mesmo estava a sentir. Para além disso, maior parte das crianças, por sua auto-recriação, perguntaram se podiam escrever o nome da emoção que estava representada. É de salientar que os grupos foram rodando à medida que iam concluindo as tarefas propostas.

Realizando a reflexão desta última atividade, tal como nas restantes, posso afirmar que as crianças estiveram sempre atentas, interessadas, motivadas, alegres e com muita vontade de participar no que lhes estava a ser proposto. E demonstraram tristeza por esta ser a última atividade que iriam realizar connosco, visto que o estágio finalizava neste preciso dia.

## **Capítulo VIII - Análise dos dados**

### **8.1. Apresentação e análise dos dados**

O presente tópico tende a apresentar e analisar os dados recolhidos ao longo da investigação, de forma a refletir sobre os mesmos.

No decorrer do estudo, realizaram-se quatro atividades que pretendiam promover a leitura e a escrita através de materiais didáticos apelativos e lúdicos, visto que na sala do grupo de crianças implicadas na investigação, os mesmos eram rotineiros e não despertavam interesse nestas.

No entanto, aquando a realização das propostas de atividades, que incluíam materiais diversificados, apelativos e manipuláveis, foi notório que o grupo, em todas elas, apresentou constantemente o mesmo tipo de comportamento, ou seja, as crianças mostraram-se sempre atentas, interessadas, motivadas, entusiasmadas, muito participativas e com um fascínio e um brilho nos olhos. E na maioria das vezes até demonstraram curiosidade perante os materiais novos. Para além disso, o grupo afirmou em todas as atividades que gostou muito das mesmas e até questionou quando haveria novamente mais momentos daquele género.

Para finalizar, foi perceptível que com estes materiais didáticos as crianças contactaram com a leitura e a escrita de forma prazerosa, permitindo que estas ampliassem o gosto por ambas competências, assim como demonstrassem uma grande vontade em aprender a ler e a escrever futuramente.

### **8.2. Discussão dos dados**

A presente discussão dos dados visa dar resposta à questão problema levantada no início do estudo, sendo esta: “Poderão os materiais didáticos promover o gosto/prazer pela leitura e a escrita no pré-escolar?”.



Primeiramente, é essencial referir que os materiais didáticos facilitam e enriquecem o processo de ensino e de aprendizagem, como tal, para todas as atividades do estudo recorreu-se à construção de materiais apelativos, lúdicos e manipuláveis, uma vez que estes causariam um impacto nas crianças. Para além disso, estes foram pensados para se adequarem às características da faixa etária em questão, assim como às necessidades do grupo, possibilitando a troca de ideias a partir da comunicação entre os elementos do mesmo, garantir a interatividade e participação das crianças nas atividades que lhes foram propostas, a fim de ampliarem o espírito crítico e a entreajuda, assim como adquirirem novos conhecimentos com mais facilidade. Segundo Teixeira (2017), “os recursos facilitam a aprendizagem dos alunos pois permitem que estes utilizem os seus sentidos, obtendo uma melhor conceção sobre aquilo que estão a explorar, porque podem experimentar, observar, manipular, entre outros” (p.23).

É crucial referir que na Educação Pré-Escolar deve ser introduzida a realização de atividades diversificadas e versáteis, com recurso a materiais didáticos, uma vez que a criatividade evidencia-se nos primeiros anos de vida da criança, facilitando o desenvolvimento das capacidades e habilidades das mesmas a vários níveis. Neste sentido, quando o educador proporciona a manipulação e a experimentação de diversos materiais didáticos, está a fomentar o desenvolvimento da motricidade e da capacidade sensorial da criança. E neste caso específico está a promover a leitura e a escrita, pois, de acordo com Martins e Niza (1998), o interesse que a criança tem relativamente à linguagem escrita vai variar em função da qualidade, da frequência e do valor das atividades de leitura/escrita que são desenvolvidas por aqueles que convivem diretamente com a criança.

Desta forma, a leitura de livros é uma maneira das crianças compreenderem as histórias, ou seja, “os leitores constroem significados sobre o que ouvem ou lêem usando os seus conhecimentos prévios. Também constroem significados à medida que interagem com seus pares e adultos comentando as histórias. Do mesmo modo, os comentários suscitados entre os leitores e os ouvintes, como resposta a um texto compartilhado, é uma parte importante da experiência da hora do conto. Assim, comentar os contos durante ou depois das leituras constitui uma estratégia interativa

que ajuda as crianças a construírem significados e a entenderem as histórias que são lidas” (Alliende & Condemarín, 2002, p.43).

No entanto, “cabe ao adulto fazer da leitura um hábito, uma rotina de prazer, como algo que faz falta para se estar mais feliz. Se o adulto pretende estimular as crianças, é fundamental que passe para a criança a alegria, o entusiasmo, o prazer, o fascínio que experimenta. Só faremos leitores se o formos; só saberemos falar do prazer e do gosto de ler se o sentirmos” (Sousa, p.66). Neste sentido, o educador deve tentar fazer com que as crianças “entrem” na história e que participem na leitura através da observação das ilustrações da história/dramatizações, da troca de ideias, de imitações do que escutaram anteriormente, da memorização das histórias, entre outros aspetos. Portanto, “ao escutar a leitura, as crianças aprendem que a linguagem escrita pode ser reproduzida, repetida, citada e comentada” (Teberosky & Colomer, 2003, p.127). Além de que interagir com textos escritos, através da mediação da leitura em voz alta do adulto, é um processo de aprendizagem novo para a criança, uma vez que lhe permite explorar novas formas de linguagem (Teberosky & Colomer, 2003). E “o convívio com o livro, com a palavra escrita é tanto mais importante quanto hoje se sabe que ela pode condicionar o sucesso da criança na escola e na vida. Fazer da leitura um hábito, encará-la como parte integrante do quotidiano” é, em certa parte, da responsabilidade do educador. (Sousa, 2007, p.66)

Logo, este género de atividades que recorrem a materiais didáticos apelativos são fundamentais, visto que as crianças vão adquirindo os conhecimentos de modo informal. De igual forma, a diversidade e a qualidade dos contextos educativos promovem o gosto, o interesse, a atenção e a motivação pela leitura e pela escrita, levando a criança a criar razões ou motivos para querer ler e escrever. Como tal, os materiais didáticos, além de contribuírem para a motivação e para a evolução dos conhecimentos e competências das crianças, também facilitam a apreensão de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades. E o seu aspeto inovador modifica o comportamento e as atitudes das crianças em relação à aprendizagem, facilitando e garantindo o sucesso da mesma. Assim, o educador apresenta um papel fundamental na realização destas atividades. Nesta perspetiva, Martins e Niza (1998) afirmam que é essencial que os educadores tenham a noção da importância da criação de um ambiente

educativo rico em linguagem escrita, cuja utilização funcional e significativa constitua o ponto de partida de uma intervenção promotora da literacia, competindo a estes profissionais gerir espaços, tempos e situações de aprendizagem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## Considerações finais

Para finalizar, o presente tópico pretende apresentar algumas reflexões e conclusões sobre as práticas desenvolvidas, tendo em conta os objetivos delineados no início desta investigação. Os mesmos incidiam em compreender o papel do educador de infância na promoção da leitura e da escrita; compreender o valor dos materiais didáticos na promoção da leitura e da escrita; e compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação.

Para contextualizar, sabe-se, nos dias de hoje, que a aprendizagem da leitura e da escrita começa muito antes da criança entrar para o ensino formal e que esta é um processo contínuo e complexo. O mesmo afirmam as OCEPE (2016), que referem que “a aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal” (p.64). No entanto, o desejo de ler e de escrever convém ser estimulado e por isso, o educador deve recorrer ao uso de materiais escritos diversificados.

No que concerne à minha prática, no âmbito de promover o gosto pela leitura e pela escrita, consegui aperceber-me que o educador de infância tem um papel bastante importante na promoção destas duas competências, uma vez que este é o mediador das aprendizagens que a criança efetua. Para que o grupo de crianças emergja os seus comportamentos de leitor e escritor, o educador deve proporcionar ambientes educativos que estimulem a curiosidade, o interesse e o empenho, como por exemplo através da diversificação dos materiais e dos tipos de textos lidos e escritos, da criação de oportunidades para a criança “imitar” a escrita e a leitura, da valorização e do incentivar das tentativas de leitura e de escrita, do ser o modelo para o grupo de crianças quando escreve e lê, entre outros tantos aspetos. Porém, é de igual importância, o educador ler histórias em voz alta com uma boa entoação e entusiasmo, dramatizar as narrativas através de marionetas ou teatros de fantoches, ler instruções para jogarem ou até mesmo confeccionarem uma receita, etc.

Contudo, muitas destas tarefas podem ser realizadas com o auxílio de materiais didáticos, que foi o que apliquei neste estudo, visto que os mesmos são um recurso essencial para o desenvolvimento da criança. Além de que são ótimos para facilitar a aprendizagem, pois fazem com que as crianças estejam mais atentas, interessadas e motivadas no que está a acontecer à sua volta. Ainda dentro dos recursos podemos incluir os jogos didáticos, que também foram uma ferramenta que esteve presente no decorrer das atividades da investigação, e estes “não são apenas uma forma de divertimento: são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual” (Costa, 2011, p.6).

Neste sentido, os recursos materiais serviram muitas vezes como apoio nas narrativas e tinham como objetivo captar a atenção e o interesse das crianças naquele momento, mais concretamente para a leitura/dramatização. Contudo, os mesmos serviram ainda para explorar a escrita sob a forma de jogos.

É de salientar que no decorrer do estágio, todas as atividades realizadas tentaram demonstrar às crianças que as mesmas podem proporcionar prazer e satisfação. Para além disso, todas elas tiveram em conta tudo o que foi referido até aqui. Posso ainda afirmar que houve um elemento chave sempre presente, ou seja, o livro. De acordo com Sousa (2007), “o livro tem uma vertente lúdica que não pode ser deixada para locais e situações menos sérias. A dimensão do jogo, do prazer, não se podem dissociar da educação, da formação de indivíduos, de cidadãos de corpo inteiro, com gosto pela vida, capazes de reflectir para intervir. O prazer da leitura é um valor essencial que merece e precisa de ser encarado como um bem quase de primeira necessidade, desde o primeiro momento de vida, com a convicção de que os primeiros passos no caminho do livro são decisivos na formação de leitores. Quanto mais cedo se iniciar a caminhada, mais consistentes serão os alicerces, o mesmo é dizer mais seguros serão os leitores que veremos crescer em casa e em contextos educativos, como o Jardim de Infância, espaço primordial para a familiarização com o livro, e ao qual se devem as práticas mais estruturadas, mais reflectidas e mais plurais no que se refere à promoção do livro como objecto interaccional, lúdico, educativo e de fruição estética” (p.66).

Por fim, efetivando uma breve conclusão do que foi possível aferir com este estudo, posso verificar que as crianças apresentaram uma grande motivação, curiosidade e interesse na realização das atividades, o que permitiu que estas fizessem aprendizagens significativas de forma lúdica e prazerosa através dos materiais didáticos. Assim sendo, futuramente, quando assumir o meu papel de educadora de infância, pretendo recorrer frequentemente aos materiais didáticos para promover o gosto pela leitura e pela escrita, uma vez que pude comprovar que os mesmos só trazem benefícios para o desenvolvimento das crianças.

## **BIBLIOGRAFIA**



## Bibliografia

Alliende, F., & Condemarín, M. (2002). *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.

Bento, A. (2012, Abril). *Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?*. Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 64, ano VII (pp. 40-43). ISSN: 1647-8975.

Bogdan, R. e Biklen. S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Cardoso, C. & Valsassina, M. (1988). *Arte infantil: linguagem plástica*. Lisboa: Editorial Presença.

Condessa, I. C. (2009). *(Re) aprender a brincar*. Ponta delgada: Nova gráfica, Lda.

Costa, O.V.C. (2011). *O jogo didático como estratégia de aprendizagem*. Dissertação apresentada para a obtenção de grau Mestre em Ciências da Educação na área de análise e intervenção em Educação. Conferido pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa. Retirado em setembro 15, 2020 em <https://run.unl.pt/handle/10362/7025>

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista *Psicologia, Educação e Cultura*. Vol (8), nº 2, 355- 379.

Decreto Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República nº 201/01– I – A Série. Ministério da Educação. Lisboa.

D.G.E.B.S. (1992). *Materiais de apoio aos novos programas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Fernandes, P. P. (2005). *Concepções e práticas de literacia emergente em contexto de Jardim de Infância*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.

Ferreiro, E. & Palacio, M. (1988). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre : Artes Médicas.

Ferreiro, E. (1990). *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez Editora.

Freire, P. (1991). *A importância do Ato de Ler*. São Paulo: Cortez Editora.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kishimoto, T. (1994). *O Jogo e a Educação Infantil*. S. Paulo: Thomson Pioneira.

Machado, L. (2008). *A Linguagem Escrita. Cadernos de educação de infância*. 83, 29-33.

Magalhães, C.M. (2016). *Promoção da Leitura e da Escrita no Pré-Escolar: Prevenção das Dificuldades de Aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade Católica Portuguesa.

Marques, R. (1991). *A Escola e os Pais – Como Colaborar?*. Lisboa: Texto Editora.

Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura : conhecimentos precoces sobre a funcionalidade da linguagem escrita, desenvolvimento metalinguístico e resultados em leitura no final do 1º ano de escolaridade*. Lisboa : Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Martins, M. & Niza, I. (1997). *Entrar no Mundo da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.

Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Martins, M., Mata, L. & Silva, C. (2014). *Conceptualizações sobre a linguagem escrita*. Percursos de Investigação. *Análise Psicológica*, XXXII, 135-143.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Mendonça, M., & Alves, d. d. (1997). *A educadora de infância: traço de união entre a teoria e a prática*. Porto: Edições ASA.

Mesquita-Pires, C. (2010). *A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente*. *EDUSER: revista de educação*. Vol 2 (2), 66-83.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação. (2007). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos (1998). *Guia de atividades Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário;

Moniz, M.M. (2009). *A Abordagem da Leitura e da Escrita na Educação Pré-Escolar em Contexto de Supervisão em Angra do Heroísmo*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Ciências da Educação, Açores: Universidade dos Açores.

Moreira, D. e Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim-de-infância*. Lisboa: Universidade Aberta

Neto, C. (2003). *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Cruz Quebrada: FMH edições.

Niza, I. (2002). *Concepções sobre a aprendizagem e o ensino da escrita*. Escola Moderna. 14, 5-30.

Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia em Participação*. Porto Editora. Porto

Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. F, (2011). *O espaço na pedagogia-emparticipação*: In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa, o trabalho de projecto na pedagogia-em-participação (pp. 11-69). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *A perspetiva educativa da Associação Criança: A pedagogia-em-participação*. In J. Oliveira-Formosinho (coord.), modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação (4.ª ed.) (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.

Ramos, F. (2004). *Etnografia geral portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.

Rodrigues, D. D. (2002). *A Infância da Arte, a Arte da Infância*. Porto: Edições Asa.

Rovira, M. & Giner, J. M. (2008). *Meios e recursos na escola*. In T. Arribas, M. Rosera, F. García, M. M. Jacas, M. Dolz, M. Rovira, ... R. Piferrer, Educação infantil: Desenvolvimento, currículo e organização escolar (F. Murad, Trad.) (pp.353-362). Porto Alegre: ArtMed (Obra originalmente publicada em 2004).

Sim-Sim, I. (2010). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo da educação básica*. *Exedra*. 9, 115-118.

Sousa, M. E. (1999). *O livro na família e no jardim de infância. Passos e espaços para a formação de leitores*. Malasartes, 15, 66-69. Consultado em novembro 30, em <http://recursos.portoeditora.pt/recurso?id=211646>

## **ANEXOS**

## Anexo I – A Lagartinha Comilona



Figura 1 – Momento do conto da história "A Lagartinha Comilona"



Figura 2 - Participação das crianças no conto da história

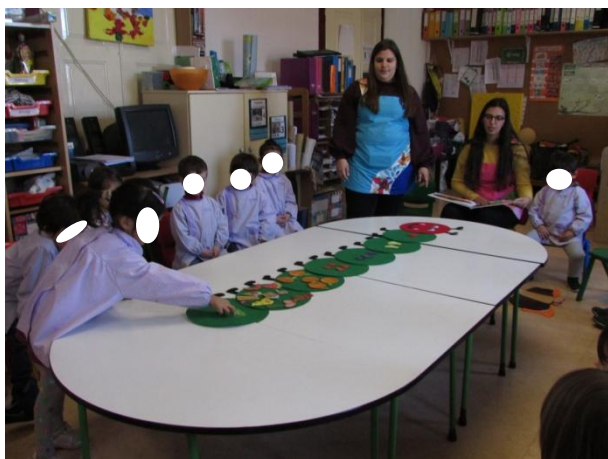


Figura 3 - Participação das crianças no conto da história



Figura 4 - Participação das crianças no conto da história



Figura 5- Ordenação temporal dos acontecimentos da história



Figura 6 – Momento do semáforo da alimentação



## Anexo II – A que sabe a lua



Figura 1- Participação das crianças no conto da história



Figura 1 - Material didático utilizado para contar a história

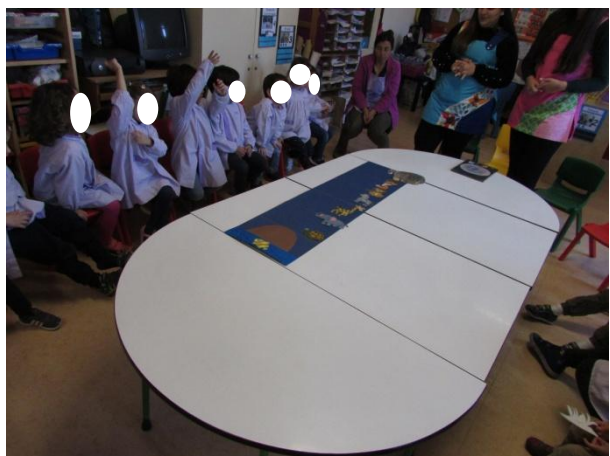


Figura 3 - Momento em que as crianças referiam o que cada animal comia

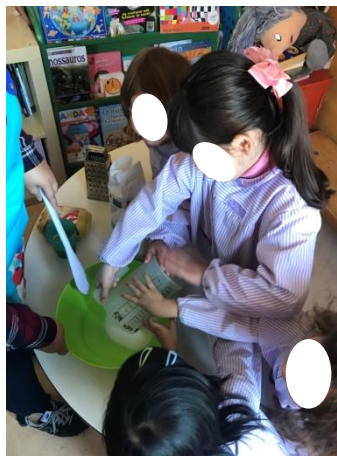


Figura 4 - Confeção das bolachas



Figura 5 - Confeção das bolachas



Figura 6 - Confeção das bolachas



*Figura 7 - Confeção das bolachas*



*Figura 8 - Confeção das bolachas*



### Anexo III – O Cuquedo e um amor que mete medo



Figura 1 - História contada através de um teatro de fantoches

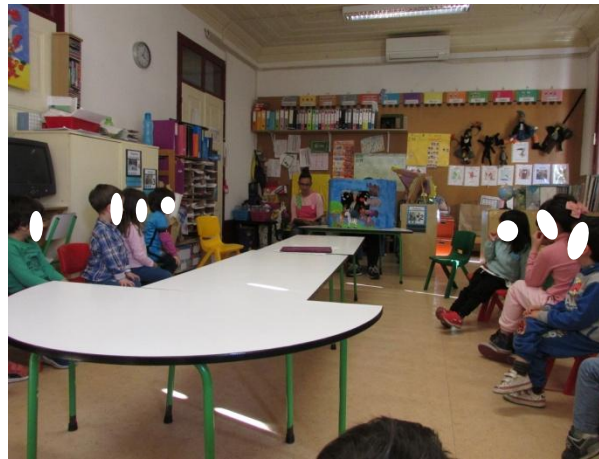


Figura 2 - Momento em que decorria o teatro de fantoches



Figura 3 - Momento de experimentar o primeiro jogo



Figura 4 - Momento de experimentar o segundo jogo



Figura 5 - Crianças a jogarem

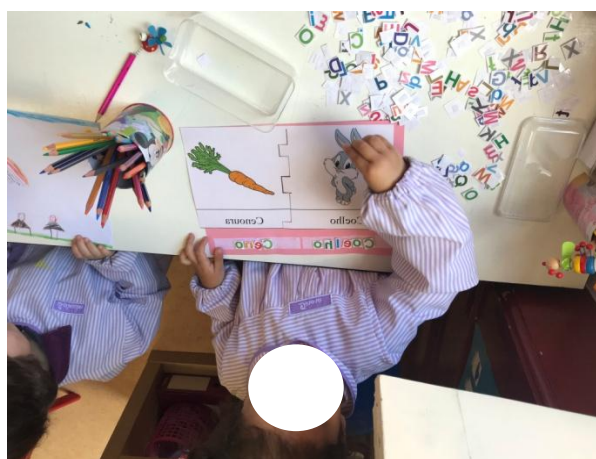


Figura 6 - Criança a jogar



*Figura 7 - Criança a jogar*



*Figura 8- criança a jogar*



## Anexo IV – O Monstro das Cores



Figura 1- Alguns dos fantoches utilizados no teatro



Figura 2 - Criança a colocar a "emoção" num frasco à sua escolha



Figura 3 - Criança a escrever o rótulo do frasco através da imitação



Figura 4 - Crianças a colocar a "emoção" num frasco



Figura 5 - Criança a escrever o rótulo do frasco através da imitação



Figura 6 - Frascos das "emoções" rotulados



Figura 7 - Jogo "Bingo do Monstro das cores"



Figura 8 - Crianças a jogarem o bingo



Figura 9 - crianças a jogarem o bingo



Figura 10 - Crianças a colorirem os desenhos do monstro



Figura 11 - Criança a escrever, através de imitação, o nome da emoção que está representada no seu desenho

